Aus Natur und Geisteswelt

Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen

Th. Ziegler

Allgemeine Pädagogik



Verlag von B. G. Teubner in Leipzig-Berlin


VE RI TAS
SIGILLUM ACADEMIAE HARVARDIANAE IN NOV ANG



Chemie in Küche und Haus. Von Professor Dr. Abel.
Das Bändchen will Gelegenheit bieten, die in Küche und Haus täglich sich vollziehenden chemischen und physikalischen Prozesse richtig zu beobachten und nutzbringend zu verwerten.

Christentum (s. a. Jesus). Aus der Werdezeit des Christentums. Von Professor Dr. J. Geffcken.
Gibt durch eine Reihe von Bildern eine Vorstellung von der Stimmung im alten Christentum und von seiner inneren Kraft und verschafft so ein Verständnis für die ungeheure und vielseitige welthistorische kultur- und religionsgeschichtliche Bewegung.

Dampf(maschine). Dampf und Dampfmaschine. Von Professor Dr. R. Vater. Mit zahlreichen Abbildungen.
Schildert die inneren Vorgänge im Dampfkessel und namentlich im Zylinder der Dampfmaschine, um so ein richtiges Verständnis des Wesens der Dampfmaschine und der in der Dampfmaschine sich abspielenden Vorgänge zu ermöglichen.

Darwinismus s. Abstammungslehre.

Drama (s. a. Theater). Das deutsche Drama des neunzehnten Jahrhunderts in seiner Entwicklung dargestellt. Von Prof. Dr. G. Witkowski. Mit einem Bildnis Hebbels.
Sucht in erster Linie auf historischem Wege das Verständnis des Dramas der Gegenwart anzubahnen und berücksichtigt die drei Faktoren, deren jeweilige Beschaffenheit die Gestaltung des Dramas bedingt: Kunstanschauung, Schauspielkunst und Publikum, nebeneinander ihrer Wichtigkeit gemäß.

Eisenbahnen (s. a. Technik; Verkehrsentwicklung). Die Eisenbahnen, ihre Entstehung und jetzige Verbreitung. Von Professor Dr. F. Hahn. Mit zahlreichen Abbildungen.
Nach einem Rückblick auf die frühesten Zeiten des Eisenbahnbaues führt der Verfasser dann die Eisenbahn im allgemeinen nach ihren Hauptmerkmalen vor. Der Bau des Bahnkörpers, der Tunnel, die großen Brückenbauten, sowie der Betrieb selbst werden besprochen. Den Schluß bildet ein Überblick über die geographische Verbreitung der Eisenbahnen.

Eisenhüttenwesen. Das Eisenhüttenwesen. Erläutert in acht Vorträgen von Professor Dr. H. Wedding. Mit 12 Figuren im Text. 2. Auflage.
Schildert in gemeinfaßlicher Weise, wie Eisen, das unentbehrlichste Metall, erzeugt und in seine Gebrauchsformen gebracht wird.

Entdeckungen. Geschichte des Zeitalters der Entdeckungen. Von Prof. Dr. S. Günther.
Mit lebendiger Darstellungsweise sind hier die großen weltbewegenden Ereignisse der geographischen Renaissancezeit ansprechend geschildert. (Geogr. Zeitschr.)

Erde (s. a. Mensch und Erde). Aus der Vorzeit der Erde. Von Professor Dr. Frech. Mit zahlreichen Abbildungen.
Erörtert die interessantesten und praktisch wichtigsten Probleme der Geologie: die Tätigkeit der Vulkane, das Klima der Vorzeit, Gebirgsbildung, Korallenriffe, Talbildung und Erosion, Wildbäche und Wildbachverbauung.

Ernährung (s. a. Chemie). Ernährung und Volksnahrungsmittel. Von Prof. Dr. Johannes Frentzel. Mit 6 Abbildungen im Text und 2 Tafeln.
Gibt einen Überblick über die gesamte Ernährungslehre und die wichtigsten „Volksnahrungsmittel".

Farben s. Licht.

Frauenbewegung. Die moderne Frauenbewegung. Von Dr. Käthe Schirmacher.
Gibt einen Überblick über die Haupttatsachen der modernen Frauenbewegung in allen Ländern, schildert eingehend die Bestrebungen der modernen Frau auf dem Gebiet der Bildung, der Arbeit, der Sittlichkeit, der Soziologie und Politik und bietet einen Vergleich mit dem Frauenleben in Ländern mit nichteuropäischer Kultur.

Fortsetzung des Verzeichnisses hinter dem Text.

Aus Natur und Geisteswelt
Sammlung wissenschaftlich-gemeinverständlicher Darstellungen
33. Bändchen

Allgemeine Pädagogik

Sechs Vorträge

von

Dr. Theobald Ziegler
Professor der Philosophie an der Universität Straßburg

Zweite Auflage



Druck und Verlag von B. G. Teubner in Leipzig 1905

Heinrich Julius Holtzmann

gewidmet

Aus dem Vorwort zur ersten Auflage.

Vorträge über Pädagogik vor einem größeren Publikum habe ich zum erstenmal im Freien Deutschen Hochstift zu Frankfurt a. M. im Oktober 1895, zum zweitenmal im März 1901 in Hamburg auf Einladung der dortigen Oberschulbehörde gehalten — dort an fünf, hier in Hamburg an sechs Abenden. Wenn ich sie nun dem Druck übergebe, lasse ich sie natürlich in der Hauptsache so erscheinen, wie sie zuletzt in Hamburg gehalten worden sind; doch ist auch aus meinen akademischen Vorlesungen über allgemeine Pädagogik an der Straßburger Universität für den Druck manches eingeschoben worden, daraus erklärt sich der etwas ungleiche Umfang der einzelnen Vorträge. Festgehalten aber habe ich durchaus den bequem lässigen Ton der freien Rede, der vor dem papiernen Stil doch mancherlei Vorzüge und Vorteile voraus hat, freilich auch manche Unebenheiten, namentlich einzelne kleine Wiederholungen mit in Kauf nehmen muß. Sie hätten ja leicht ausgemerzt werden können; aber ich wollte den Vorträgen nicht durch allzuvieles Glätten die Bodenfarbe und den Erdgeruch nehmen; und überdies steckt in solchen Wiederholungen doch zuweilen ein Neues, wäre es auch nur ein anderer Akzent und die andere Umgebung.

Auch allerlei Ketzerisches und von der breiten pädagogischen Heerstraße Abweichendes, allerlei Polemisches und Aggressives habe ich nicht vermieden. Wo es sich um so ernste Fragen wie die der Bildung unseres Volkes handelt, darf man mit seiner Meinung nicht vorsichtig oder rücksichtsvoll zurückhalten. Unserer vielfach in ausgefahrenen Gleisen sich bewegenden Pädagogik tut es not, daß man die bekannten Dinge auch einmal von der anderen Seite zeigt und nicht immer nur sagt, was mit ein bißchen anderen Worten die anderen auch sagen. Übrigens habe ich auch bisher schon aus meinen pädagogischen Anschauungen kein Geheimnis gemacht und trage daher hier nichts vor, was die, die mich kennen, nicht von mir zu hören erwartet hätten.

Straßburg i. E., im September 1901.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Das Büchlein ist in seiner neuen Auflage wesentlich das alte geblieben. Im einzelnen hat es freilich viele kleine Änderungen und Zusätze und dadurch hoffentlich manche stilistische und sachliche Verbesserung erfahren. Auch diesmal ist ihm die Durcharbeitung des Stoffes für meine Vorlesung über allgemeine Pädagogik an der Straßburger Universität im Sommer 1904 zugute gekommen.

Den Invektiven und Bannsprüchen der Herbartianer gegen mich, die ja freilich immer leidenschaftlicher werden, habe ich nichts entgegenzusetzen als — mein Buch selbst; von der Kritik, die ich in meiner Geschichte der Pädagogik und in der Einleitung zum Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen an der Herbartschen Psychologie und Pädagogik geübt habe, habe ich aber auch nichts zurückzunehmen. Dagegen möchte ich auch die Leser dieses Büchleins auf die gelungene Streitschrift von Sallwürk gegen sie („Das Ende der Zillerschen Schule." Frankfurt 1904) verweisen.

Die erste Auflage war meinem Straßburger Kollegen und Freund, Professor Dr. Heinrich Julius Holtzmann gewidmet; ich freue mich, auch der zweiten Auflage diesen Namen wieder als Geleit mit auf den Weg geben zu dürfen.

Straßburg i. E., im Dezember 1904.

Theobald Ziegler.

Inhaltsübersicht.

Erster Vortrag.

Zweiter Vortrag.

Dritter Vortrag.

Vierter Vortrag.

Fünfter Vortrag.

Sechster Vortrag.

Erster Vortrag.

Einleitung.

So gerne ich der ehrenvollen Einladung Ihrer Oberschulbehörde hierher nach Hamburg Folge geleistet habe, so gewagt will es mir nun doch erscheinen, für den von mir zu behandelnden Gegenstand Ihre Aufmerksamkeit in Anspruch zu nehmen. Ich soll zu Ihnen über Pädagogik reden, für Pädagogik aber — sollte es mir wirklich gelingen, dafür in Ihnen ein einigermaßen lebhaftes Interesse wachzurufen? Allerlei üble Vorurteile stehen dem im Wege. Die Pädagogik gilt in weiten wie in engeren Kreisen für langweilig und für trivial; der Schulstaub liegt wie eine Art von Meltau auf ihr und droht von vornherein Interesse und Leben zu ersticken, selbst den zünftigen Meistern der Schule klingt es wie das Goethesche Wort von der Logik ins Ohr:

Daß, was sie sonst auf einen Schlag
Getrieben, wie Essen und Trinken frei,
Eins! Zwei! Drei! dazu nötig sei.

Und eben weil so selbstverständlich und trivial aussieht, was hier getan wird und getan werden soll, so glaubt auch jeder Vater und jede Mutter und glaubt überhaupt jeder, der am eigenen Leib die Pädagogik erfahren hat, genau zu wissen, wie es gemacht wird oder — gemacht werden sollte und leider nicht gemacht wird; und darum redet der, der ex professo über Pädagogik spricht, keinem zu Dank, jeder weiß das alles schon von selber und weiß es anders und besser als der Redner. Daß es auch hier so etwas wie Kunst und Technik, wie Künstler und Sachverständige gebe, will niemand recht anerkennen. Und endlich sind uns die Fragen der Schulreform, die in ihrem unaufhörlichen Wandel und Wechsel ja auch bei dem neuesten

Anlauf ihren definitiven Abschluß wieder nicht gefunden und erreicht hat und ihre unbegreiflichen Berliner Zickzackwege weitergehen zu wollen scheint, vielfach so gründlich über und zuwider, daß man wirklich zu sagen versucht ist:

Ein garstig Lied! Pfui! Ein Schulmeisterlied!
Ein leidig Lied! Dankt Gott mit jedem Morgen,
Daß ihr nicht braucht für Schulreform zu sorgen!

Auf der anderen Seite zeigt aber die Aufnahme von Stücken wie Dreiers „Probekandidat" oder Otto Ernsts „Flachsmann als Erzieher" oder Holz' und Jerschkes „Traumulus", daß das Interesse für Schule und Schulleben doch uns allen im Blute steckt und uns durch keine noch so unerfreulichen Zustände oder Vorkommnisse ausgetrieben werden kann. Der Schimmer der Jugend und der Jugenderinnerung umschwebt sie und macht sie unausrottbar populär. Daraufhin glaube auch ich es allen Bedenken zum Trotz wagen zu sollen.

Dabei stelle ich aber ein Bekenntnis gleich hier voran, zu dem mich der Schulrat in Otto Ernsts Stück provoziert. „Herbart oder Natorp"? fragt er und entscheidet sich mit dem Idealschulmeister Flemming für den zweiten. Wenn ich nur diese Wahl hätte, würde fraglos auch ich so antworten; denn mit der unsäglich ledernen und auf die Dauer immer unfruchtbarer gewordenen Pädagogik Herbarts muß endlich aufgeräumt, von ihr muß Theorie und Praxis freigemacht werden. Sie liegt als Alp und Hemmschuh auf der Entwicklung von Theorie und Praxis. Aber mein Freund Natorp selbst würde von mir darum doch die Entscheidung für ihn und das Bekenntnis zu ihm nicht erwarten, und wirklich könnte ich auf jene Frage auch nur antworten: weder — noch! Lieber als an einen Theoretiker würde ich mich an die großen Meister der Kunst selbst halten; müßte es aber einer von der Theorie sein, so würde ich am ehesten noch auf Schleiermacher zurückgehen, der die großen Probleme der Pädagogik zuerst gesehen und die Fragen zuerst richtig gestellt und formuliert hat; wobei es mir weniger darauf ankommt, wie er sie jedesmal beantwortet hat. Denn auch ich werde, wie dieser große Dialektiker, zuweilen in den Fall kommen, sie nicht kategorisch mit Ja oder Nein zu beantworten, in der Pädagogik gilt nicht selten Ja und Nein; wie in der Theologie seit Abälards bitterbösem Buche

Sic et non, so gibt es auch hier, wie Münch richtig gesehen hat, „Antinomien" so gut, als in der Kritik der reinen Vernunft. Das heißt: man kann es in diesem Jahr so und im nächsten anders machen, und es wird beidemal gut, wenn nur der rechte Mensch, die richtige Lehrerpersönlichkeit dahinter steht. Die Methode allein tut es in der Pädagogik nicht, der Mensch ist immer die Hauptsache. Wenn ich in diesem Sinn vor Ihnen und mit Ihnen diese Fragen zu diskutieren suche, so will ich also dazu weder die Herbartsche Psychologie, Ethik und Metaphysik noch die Kantische Erkenntnistheorie zu Hilfe nehmen, sondern etwas viel Anspruchsloseres und Einfacheres, das uns in der Schule doch immer am meisten not tut und immer die besten Dienste leistet, — den gesunden Menschenverstand, den man über allzuviel System und Methode oft recht stiefmütterlich in der Pädagogik behandelt hat.

Und so möchte ich denn also — ganz menschlich, darf ich vielleicht sagen, nicht sowohl über einzelne Schulfragen als vielmehr über die allgemeinsten Fragen der Volkserziehung zu Ihnen reden, Sie für die großen Aufgaben, die gerade nach dieser Seite hin in diesem Augenblick vorliegen, interessieren und dieselben in ihrer ganzen Bedeutsamkeit und Schwierigkeit vor Ihnen entwickeln. Denn um eine Kulturfrage handelt es sich, um eine der wichtigsten Kulturaufgaben, um das Problem, ob wir mit unserer Volkserziehung auf dem richtigen Wege sind oder nicht.

In diesem Sinn ist die Pädagogik ein Teil der großen sozialen Frage, in deren Zeichen wir auch am Anfang des zwanzigsten Jahrhunderts noch immer stehen. Daher ist es wirklich nicht bloß Sache der Mode, die heute allerdings allem und jedem die in die Augen fallende Etikette „sozial" aufzukleben und anzuhängen liebt, wenn wir von sozialer Pädagogik reden und eine solche fordern. Eine gründliche Reform unserer Volkserziehung in sittlich-sozialem Sinn und Geist — so will ich es gleich hier formulieren — ist notwendig. Diese Einsicht muß sich durchringen, sonst helfen alle übrigen Reformen nichts, sonst haben sie kein Fundament und können keine Wurzel schlagen, sondern finden auch bei uns nur ein kleines Geschlecht, das diesen neuen Aufgaben nicht gewachsen ist. Daß dieser Zusammenhang zwischen sozialer Frage und Volkserziehung noch so wenig begriffen wird, weder von unseren Regierungen noch

von unseren Parlamenten noch von unseren politischen und sozialen Parteien — die Sozialdemokratie hat gerade dafür lange Zeit so gut wie gar kein Verständnis gezeigt[1]) —, das ist einer der Hauptpunkte, an denen die glückliche Lösung dieser größten Aufgabe unserer Zeit zu scheitern oder doch auf Schwierigkeiten und Hemmungen aller Art zu stoßen droht. Indem ich dies betone, möchte ich damit hier schon darauf hin- und damit andeuten, daß es mir gar nicht darum zu tun ist, nur zu beschreiben, was ist und wie es tatsächlich gemacht wird, sondern vielmehr Kritik zu üben und Richtlinien anzugeben für notwendige Änderungen und Besserungen; ohne daß ich mir doch anmaße, einen fertigen Reformplan in der Tasche zu haben: wer mit einem solchen auftritt, verkennt den historischen Faktor in unserem Erziehungswesen, verspricht mehr, als er halten kann, und ist bewußt oder unbewußt ein Scharlatan.

Aber begeben wir uns nicht schon damit auf schwankenden Boden? Ist nicht schon eine solche kritische Pädagogik höchstens nur eine Erziehungslehre für Utopia? Ja und nein. Ein Ideales und Idealistisches steckt freilich darin, weil es allerdings nicht die Pädagogik der Gegenwart, sondern der Zukunft, nicht die Pädagogik der Praxis, sondern — der Wissenschaft ist. Aber da erhebt sich sofort ein Bedenken: ob es denn überhaupt eine wissenschaftliche Pädagogik gebe? Dem gegenüber könnte man kurzerhand auf Platon oder Comenius, auf Herbart oder Natorp hinweisen und sagen: unter den Händen dieser Männer ist sie ja tatsächlich Wissenschaft geworden, und was wirklich ist, das muß doch auch möglich sein. Allein der Vorwurf dringt tiefer. Was wissenschaftlich ist, erhebt den Anspruch, allgemein gültig zu sein: gibt es eine allgemein gültige Pädagogik? Man kann es ja fast immer so machen und auch anders! Da ist nun freilich wahr, daß die Erziehung stets abhängig ist von allerlei variierenden und

1) Der sozialdemokratische Parteitag in Bremen (1904) hat jetzt allerdings die Schulfrage angeschnitten, aber durch die Annahme der Resolution Zetkin zunächst nur seine Verständnislosigkeit und Unkenntnis auf diesem Gebiet öffentlich dokumentiert. Verständiger war die Resolution des Parteitags der Deutschen Volkspartei in Aschaffenburg (1904) und die dort gehaltene Rede Musers über „Den Kampf um die Schule!“.

wechselnden Faktoren wie Klima, Nationalität, Kulturstufe und dergleichen, sowohl in den Endzielen als in den Mitteln ist sie historisch, meinetwegen auch biologisch, entwicklungsgeschichtlich bedingt. Auf der anderen Seite aber weist doch ihre nahe Beziehung zu Ethik und Psychologie darauf hin, daß wir auch in ihr mit allgemein gültigen, allgemein menschlichen Faktoren rechnen dürfen. Und so wird man sagen können: die Pädagogik ist Wissenschaft, weil ihre Basis in der Psychologie fest begründet ist, und ihre Spitze sich ethisch durch die Frage nach der Bestimmung des Menschen orientieren lassen muß; weil es sich aber und soweit es sich um das Erziehen selbst, um Mittel und Verfahren dabei handelt, ist sie allerdings historisch bedingt. Damit geht es ihr aber nicht anders als beispielsweise der Medizin. Wie das Heilen, so ist auch das Erziehen eine Kunst, und die Lehre davon eine auf allerlei Wissenschaften sich aufbauende Kunstlehre. Und je festeren Fußes sie sich auf den Boden der Wirklichkeit und der Erfahrung stellt, je realistischer sie ist, desto mehr wird sie gerade aus dem, was ist, die Einsicht gewinnen in das, was sein soll, sowohl allgemein menschlich sein soll, als auch unter den gegebenen Bedingungen hier und heute sein könnte und demnächst werden sollte. Indem sie das Seiende mißt an den Gesetzen der Psychologie und an den Aufgaben der Ethik, wird sie, frei von allem Utopischen, kritisch und idealistisch sein können im besten Sinne des Worts, eine „Zukunftspädagogik", die doch auf die Gegenwart wirkt und sie beeinflußt und umgestaltet.

Fragen wir aber, worin denn nun der soziale Charakter der modernen Pädagogik bestehe, so könnte ich statt einer Definition in Worten auf Pestalozzi hinweisen, diesen großen Sozialisten und Proletarier unter den Pädagogen, den seines Volkes jammerte; darum wollte er es erziehen und ihm in der Arbeit die Kraft weisen und geben zur Selbsthilfe und durch die Arbeitsgemeinschaft ihm Rettung bringen aus schwerer Not; oder auf Platon und dessen kühne Gedanken von einer Erziehung des Volkes zur Tugend und zum Dienst am Guten durch den Staat. Aber mit der Vorführung von solchen Typen und anschaulichen Musterbildern wäre doch nicht alles getan: auch sie sind Kinder ihrer Zeit und müßten daher erst auf die unsrige umgedeutet und ihr angepaßt werden; deshalb wäre es bei allem Respekt vor dem, was wir ihnen verdanken und

noch immer von ihnen zu lernen haben, ein Umweg. Also weder sagen, was soziale Pädagogik bedeutet, noch hören, was andere einst darunter verstanden haben, sondern die Erziehung sozial gestalten und dies im einzelnen aufzeigen, darum handelt es sich. Und nun zur Sache!

I. Zweck und Motive der Erziehung.

Was erziehen heißt, ist klar: es ist die planmäßige Einwirkung der Erwachsenen auf die Entwicklung der Heranwachsenden. Planmäßig — also nicht systemlos, also Organisierung des Erziehungsgeschäfts. Freilich erzieht auch das Leben, und das verfährt dabei ohne Plan und ohne System; aber wertvoll wird diese Erziehung durch das Leben erst dann, wenn in der Jugend die planmäßige Kunst des Erziehers hinzukommt und den rechten Grund dazu gelegt hat und das Leben darauf weiterbauen kann; und planmäßig heißt auch zweckvoll: also muß jene Einwirkung der Erwachsenen auf die Jugend einen Zweck haben und etwas erreichen wollen, die Pädagogik muß teleologisch (Telos = Zweck) sein. Dabei ergibt sich sofort eine eigentümliche Schwierigkeit. Liegt der Zweck im Heranwachsenden oder im Herangewachsenen? in der Gegenwart oder in der Zukunft? Diese Frage ist nicht müßig, wie es auf den ersten Blick aussehen möchte. Jahrhundertelang hat die Erziehung nur an die Zukunft gedacht und das Kind zu einem so oder so beschaffenen Mann oder Weib erziehen wollen; damit wurde die Gegenwart des Kindes seiner Zukunft geopfert. Das ist als ein Bedenkliches aus den Anschauungen der Renaissance heraus wohl zuerst dem Franzosen Montaigne aufgegangen; aber erst Rousseau hat es als Notstand lebendig empfunden und leidenschaftlich klar ausgesprochen, wenn er verlangt, das Kind im Kinde zu verstehen und zu respektieren.[1]) Das Kind hat auch eine Gegenwart und ist berechtigt, sie zu erleben und zu durchleben. Die Folge der Verkennung dieses Gedankens ist das Hinopfern der Jugendzeit, das Unkindliche in der Erziehung, das Zuviel von

---

1) Maxima debetur puero reverentia sagt übrigens auch schon Juvenal, Satiren 14, 47.

Last und Arbeit, das auf die noch schwachen Schultern gelegt wird, das ewige Verbieten und Wehren gegenüber den naturgemäßesten Äußerungen kindlicher Kraft und kindlichen Wesens. Man redet so viel vom Glück der Jugend: ist es wirklich so groß? Steckt nicht in der Art unserer Erziehung viel zu viel Anlaß zu Angst und Furcht, zu Sorge und bösem Gewissen für unsere Kinder? Schulsorgen, Schuljammer, Schulelend — auch daran fehlt es nicht, und vielleicht ist auch im Elternhaus hierin vieles, wie es nicht sein sollte und anders sein könnte. Und denken wir gar an die vielen, die als Kinder sterben, so wird uns die Pflicht, auch die Kinder ihr Leben leben zu lassen, vollends klar. Aber werden wir auch nicht sentimental! Auch diesen Gedanken kann man überspannen, und man hat ihn überspannt; wenn wir vom Spiel reden, werden wir sehen, wie spielerisch von diesem Gesichtspunkt aus die Erziehung werden kann.

Denn das bleibt bei aller Anerkennung des Rechtes auf die Gegenwart natürlich doch bestehen, daß die Erziehung auch an die Zukunft denken muß. Ihre Kinder so erziehen, daß sie brave, brauchbare, glückliche Menschen werden, das wollen im Grunde doch alle Eltern. Und so erhebt hier zuerst der Utilitarismus (Nützlichkeitsstandpunkt) sein Haupt und begnügt sich, den Menschen brauchbar für seinen künftigen Beruf zu erziehen. Das ist sein gutes Recht. Non scholae sed vitae discimus (nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir) bleibt ein wahres Wort, und ich möchte es mit aller Entschiedenheit betonen, daß die Erziehung allerdings auch an die Ausrüstung für den Beruf denken und nicht ewig nur vornehm und unpraktisch von allgemeiner Bildung reden soll; bei der Mädchenerziehung werden wir sehen, wieviel darauf ankommt und davon abhängt, daß der Beruf als Ziel und Zweck aller Erziehung angesehen und anerkannt wird. Aber ausreichen kann die sogenannte Fachbildung nicht; der Mensch ist mehr als nur Fachmensch, er ist bestimmt, zuerst und ganz Mensch zu werden; sonst gibt es verkrüppelte Existenzen, die nur „Hände" und Geschäftsleute, aber keine Menschen, nur Gelehrte und Beamte, aber keine Menschen, nur Offiziere und Kavaliere, aber keine Menschen sind. Deshalb ist auch jene antike Erziehung, die den Knaben einseitig nur zum Bürger machen wollte, wenigstens für uns zu eng. Darin zeigt sich die historische Bedingtheit

auch der obersten und letzten Zwecke: im Altertum bedeutete der Staat für den Menschen etwas anderes und bedeutete er mehr, daher konnte es als die höchste Aufgabe angesehen werden, den Menschen zum Bürger zu erziehen; und natürlich ist auch heute noch alle Erziehung national bestimmt, auch heute noch muß der junge Mensch zum Gliede seines Volkes und seines Staates erzogen werden. Aber daß auch das nur eine Seite seines Wesens ist, steht uns heute doch fest; und denken Sie vollends an Wilhelm von Humboldts „Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staates zu bestimmen", die nicht viel mehr als hundert Jahre zurückliegen, oder an Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen, worin unser wirklicher Staat als Notstaat und notwendiges Übel ein kümmerliches Dasein führt, so wird man ebensowenig als die Omnipotenz (Allgewalt) des Staates die Allgenügsamkeit einer Erziehung für den Staat anerkennen wollen. Und so bleibt schließlich doch nur der humane Zweck als der höchste und allumfassende übrig: — den Menschen zum Menschen zu erziehen. Das ist freilich nur ein Wort und kann phrasenhaft mißbraucht werden; aber einstweilen finde ich keinen anderen Rahmen, in den sich das im Lauf der Untersuchung auszuführende Bild ohne Rest einfügen ließe: wir sollen einfach werden, was wir unserer Anlage nach schon sind, — Menschen.

Der Anerkennung dieser Zielbestimmung steht eigentlich nur eine Möglichkeit im Wege, tritt nur eine Anschauung feindlich entgegen — die Transzendenz der Bildung, d. h. der Gedanke, daß der Mensch überhaupt nicht für menschliche, irdische Zwecke erzogen werden solle, sondern für ein anderes, jenseitiges Dasein. Damit wäre auch hier wieder die Gegenwart der Zukunft aufgeopfert, und schon dadurch ist dieser Standpunkt gerichtet. Aber in der Praxis ist er auch, trotz des Wortes, daß diese Erde ein Jammertal und nicht unsere wahre Heimat sei, in diesem extremen Sinn nie eingenommen worden. Selbst der Pietismus, der sich dazu am ehesten hätte entschließen können und diesem Gedanken in seiner Art zu erziehen allerdings ein gut Teil Jugendlust und Jugendglück geopfert hat, erzog doch auch für diese irdische Welt und nahm im Gegenteil, angewidert von dem Verbalismus der orthodox-humanistischen Erziehung

seiner Zeit, eine durchaus realistische, geradezu utilitaristische Wendung, so daß er es nachträglich selbst kaum verstehen kann und Wort haben will, daß die Realschule sein Kind, in Halle unter Franckes Einfluß durch Semler zum erstenmal begründet und in Berlin von einem seiner Schüler (Hecker) ausgestaltet worden ist. Umgekehrt aber, was an jenem transszendenten Standpunkt wahr ist, das schließt der humane Zweck nicht aus, sondern ein: es ist das religiöse Element der Erziehung, von dem später ausführlich die Rede sein soll.

Endlich könnte noch eine Zweckbestimmung in Konflikte führen: wir sollen die Kinder zu sittlichen und zu glücklichen Menschen machen. Wo man den Gedanken an das Glück rigoros ausschließt von der Moral, ist das freilich ein ganz Verschiedenes und teilweise sich Widersprechendes. Wer dagegen die Ethik eudämonistisch gestaltet im wohlverstandenen, unverfänglichen Sinn des Wortes, darf auch in die Zweckbestimmung der Pädagogik den Glücksgedanken unbedenklich mit aufnehmen. Zu brauchbaren und zu glücklichen Menschen wollen wir unsere Kinder und die ganze heranwachsende Generation erziehen; brauchbar aber und glücklich steht nicht im Gegensatz zu tugendhaft und sittlich gut; es ist selbstverständlich, daß wir sie auch sittlich machen müssen, sonst könnten sie sich nicht glücklich fühlen. Und ebenso steht die Kultur als Ganzes im Dienst der allgemeinen Wohlfahrt; gerade deshalb muß ihre Wurzel und ihr Kern sittlich sein, sonst könnte sie die Wohlfahrt der Völker nicht wirklich hervorbringen und fördern. Das versteht sich für den vernünftigen Eudämonisten von selbst, für ihn fordert und bedingt somit eines das andere.

Zugleich liegt darin noch ein anderes. Der Mensch ist nicht isoliert für sich, es gibt keinen Robinson; auch Rousseaus Emil braucht Menschen aller Art; sondern der Mensch ist Glied einer Gesellschaft und ohne sie nicht zu denken. Daher redet die Ethik von allgemeiner Wohlfahrt, und gerade hier ist der Sozialismus dem Individualismus so siegreich entgegengetreten, weil dieser seine Aufgabe, den Menchen zum Menschen zu machen, im großen und ganzen nicht erfüllt, einseitig nur an die oberen Zehntausend gedacht und alle anderen zu bloßen „Händen" hat werden lassen; auch Nietzsches Herrenmoral kommt darüber nicht hinaus. Also die Gesamtheit soll glücklich werden, kein Mensch soll bloß Mittel sein für andere, jeder hat für sich den An-

spruch auf ein menschenwürdiges Dasein; und da es dazu der Mitarbeit aller bedarf, so müssen auch alle dazu erzogen werden, daß sie dazu beitragen und mithelfen können: das ist die soziale Erziehung zur Mitarbeit an der allgemeinen Wohlfahrt und an der Förderung der Kultur und ihrer Aufgaben. Dabei ergibt sich das Merkwürdige, daß der Mensch nur so auch individuell glücklich werden kann und darum sein persönliches Glück in dem der Gesamtheit sehen und suchen muß; denn ich selbst bin um so glücklicher, je glücklicher das Milieu, die Welt um mich her ist, und diese Welt kann nur glücklich sein, wenn ich und jeder einzelne in ihr glücklich ist. Und nur, wenn ich mich individuell und frei entwickeln darf, kann ich auch für die Gesamtheit mein Höchstes und mein Bestes leisten, darin, nicht im gemein machenden Genießen, besteht das wahre sich Ausleben des Menschen. So gleichen sich im Begriff des höchsten Gutes Individualismus und Sozialismus hin und her aus und gleichen sich um so mehr aus, weil auch dieses nur eine „Idee“, eine Aufgabe für die Gesamtheit wie für den einzelnen ist. Daraus entstehen dann freilich auch hier Antinomien, die aufzulösen oder als unlösbar aufzuzeigen jedoch der Ethik überlassen werden muß.

Aus allem dem gewinnt man für die Erziehung nicht einen einfachen, sondern geradezu einen vierfachen Zweck. Sie hat zu sorgen für das individuelle Glück des zu Erziehenden — in der Gegenwart für das Glück des Kindes und in der Zukunft, daß aus ihm ein glücklicher, d. h. ein tüchtiger und brauchbarer Mensch, eine Individualität und eine Persönlichkeit werde; und sie hat zu sorgen für das Glück der Gesellschaft — in der Gegenwart, daß die Kinder dieser nicht lästig und beschwerlich fallen, ihr nicht über den Kopf wachsen, sondern daß sie untereinander und mit den Erwachsenen in einer beglückenden Gemeinschaft (in der Familie) zusammenleben; und in der Zukunft, daß sie fähig und bereit werden, als Erwachsene beizutragen zu der allgemeinen Wohlfahrt, mitzuarbeiten an den Aufgaben der Kultur und willig und harmonisch sich einzugliedern in dieses Ganze und in den Dienst des Ganzen.

Will man aber das Verhältnis dieser verschiedenen Zwecke zueinander bestimmen, so ist die Harmonie und der Einklang aller als der höchste und letzte Zweck wieder nur eine Idee und ein Ideal, richtunggebend und regelnd für jeden einzelnen dieser Zwecke; in Wirklichkeit aber kommen sie doch vielfach unter-

einander in Konflikt, und die Entscheidung, welchem von ihnen der Vortritt gebühre, muß wie bei einer Pflichtenkollision von Fall zu Fall, nach den Individualitäten und Situationen getroffen werden. Im allgemeinen geht wohl die Zukunft der Gegenwart, die Allgemeinheit dem Individuellen an Wert voran; aber darum bleibt doch der Grundsatz zu Recht bestehen: opfere beim Erziehen niemals unnötig und mutwillig das Individuum und die Gegenwart, auch sie haben ihren Eigenwert und darum ein volles Recht auf Berücksichtigung!

Mit dem Gesagten hängt noch ein anderer Unterschied zusammen — der eines formalen und eines materialen Faktors in der Erziehung und Bildung. Dort handelt es sich um die Entwicklung von Kraft und von Kräften überhaupt: darauf drang vor allem Pestalozzi, und das ist der ganz richtige Sinn in dem Begriff der formalen Bildung, wie ihn der Humanismus formuliert und der Unverstand töricht mißbraucht oder töricht verketzert hat. Hier kommt es auf den Inhalt an, ob dieser nun als Glaubensinhalt oder humanistisch als Geist des klassischen Altertums oder modern als national deutsche oder als naturwissenschaftliche Bildung bestimmt wird. Einseitig ist natürlich beides je allein für sich, darum nimmt auch niemand den einen oder den anderen Standpunkt ausschließlich ein: der Humanismus neigt zwar zum Formalismus, hat aber daneben reichsten und wertvollsten Inhalt, der Realismus denkt zunächst utilitaristisch an den Stoff, sucht aber doch daneben auch dem formalen Prinzip gerecht zu werden und seinen Stoff künstlerisch und technisch zu gestalten, an ihm die Kraft des Zöglings zu entwickeln. In Wirklichkeit muß natürlich Kraft geweckt, entwickelt, geübt werden, aber zugleich verlangt Gesellschaft und Leben eine Summe von Stoff und von Wissen die man innehaben muß, und verlangt eine vernünftige Pädagogik einen wertvollen Inhalt, an dem die Kraft geübt wird. So muß, um ein einfaches Beispiel zu gebrauchen, zur Stärkung des Gedächtnisses auswendig gelernt werden; dazu taugt an und für sich jedes Abrakadabra; aber welcher Lehrer wäre so unverständig, mit Abrakadabra Luxus zu treiben, statt das Gedächtnis an einem des Behaltens würdigen Inhalt zu üben und so zu ökonomisieren? Kraft entwickeln an einem inhaltlich Wertvollen heißt Kraft sparen, heißt zwei Mücken mit einem

Schlag treffen. Und so gilt: vieles ist inhaltlich nützlich und notwendig, aber an allem soll zugleich Kraft geübt werden, und umgekehrt: immer muß Kraft entwickelt werden, aber es geschehe stets durch inhaltlich Bedeutungsvolles.

An die von uns aufgestellte Forderung „Bildung und Erziehung zur Humanität" knüpft sich endlich noch eine Frage an. Um den ganzen Menschen handelt es sich beim Erziehungsgeschäft, um Totalität, Harmonie und Universalität. Ist das dasselbe wie die Forderung einer allgemeinen gleichen Bildung für alle? Diese abstrakte Gleichheitstheorie, der es ja an zahlreichen Vertretern nicht fehlt, führt jedoch zu allerlei Absurditäten und Unzuträglichkeiten. Zunächst sind psychophysisch die Menschen von Natur verschieden veranlagt. Das leugnet doch nur der, der die Gleichheit vor dem Gesetz mit natürlicher Gleichheit verwechselt, und weil er jene fordert, fälschlich auch diese voraussetzt; und es leugnet es auch zuweilen ein gewisser Allmachtsdünkel der Erzieher, als ob die Erziehung aus allen alles machen, aus jedem Stück Holz einen Merkur schnitzen könnte und es somit nur auf sie ankäme, was aus dem Menschen werde. Dagegen sprechen aber schon die körperlichen Unterschiede, wie Farbenblindheit, Schwerhörigkeit und dergleichen, dagegen die Verschiedenheit der Temperamente, die Idiosynkrasien einzelner, und dann die notorisch verschiedenen Anlagen des Idioten und des Genies, zwischen denen es doch wohl zahlreiche Abstufungen mit Annäherung an das untere oder an das obere Ende geben wird. Auch der Unterschied der Geschlechter ist ein physischer und ein psychischer zugleich, doch kommen wir darauf später noch besonders zu sprechen. Und so gilt: gewiß sollen alle erzogen werden, aber nicht alle gleich. Das sieht man am besten da, wo es sich um die mühsame Erziehung Schwachsinniger und Defekter handelt. Auch sie müssen erwerbsfähig und es müssen Menschen aus ihnen gemacht und sie so zu einem menschenwürdigen Dasein erzogen werden, sowohl in ihrem eigenen wie im Interesse der Gesellschaft, der sie möglichst wenig zur Last fallen sollen. Aber sie sind anders zu erziehen als die Vollsinnigen und geistig Normalen. Daher unterrichtet man sie neuerdings mit Recht in besonderen Hilfsschulen und Hilfsklassen abgesondert von den anderen Kindern, daß sie nicht von diesen mißhandelt und von den Lehrern vernachlässigt werden und ihrerseits die Erziehung der Normalen hemmen. Nur so

können die Aufgaben, die ihre Eigenart dem Erzieher stellt, an ihnen in richtiger Weise erfüllt werden.

Historisch aber machen sich auch nationale und gesellschaftliche Unterschiede geltend. Das Verhältnis zwischen kosmopolitischer Universalität und nationaler Gesinnung ist freilich kein so einfaches. Wir Deutsche haben lange Zeit zu einseitig jene bevorzugt und diese vernachlässigt; heute droht in gewissen Kreisen vielleicht schon eine Einseitigkeit nach der anderen Seite hin, zu einem sich erhitzenden und eben darum chauvinistisch und phrasenhaft werdenden Nationalbewußtsein, der leidenschaftlichen Sucht, das künstlich zu machen, was natürlich werden muß. Wenn z. B. Hermann Grimm einmal geraten hat, im Geschichtsunterricht den Schülern nichts zu sagen von Friedrichs des Großen Verhältnis zu dem Franzosen Voltaire oder von seiner Geringschätzung der deutschen Literatur, so ist das eine chauvinistische Vertuschung und Verzerrung der Wahrheit, die für den Deutschen keine andere sein darf als für den Franzosen. Darum wird aber doch die Erziehung des jungen Franzosen in der Mitte der andersartigen französischen Kulturwelt, Anschauungsweise und Sitte eine andere sein müssen und sein dürfen als die des jungen Deutschen.

Gesellschaftlich war die älteste Form die der Kastenerziehung. Der Sohn mußte werden, was der Vater war; und in einfachen und natürlichen Verhältnissen ist das heute noch vielfach Sitte und Brauch. Aber was sich hier ganz von selbst ergibt und macht, darf nicht zum Gesetz und zur Schranke werden, die Möglichkeit muß stets offen bleiben, daß der Sohn etwas anderes und Besseres werden kann, als der Vater war. Das liegt im Interesse unserer Kinder, die ihre besonderen Neigungen und Talente haben und darum berechtigt sind, ihre eigenen Wege zu gehen und ihr Schicksal sich auch abweichend vom Vorbild der Eltern zu gestalten; und es liegt ebenso auch im Interesse der Gesellschaft, daß aus den unteren Ständen namentlich immer wieder Kräfte aufwärts steigen und neues Leben und frisches Blut den sonst leicht sich erschöpfenden und degenerierenden oberen Ständen zuführen: nicht bloß an Fürstengeschlechtern, auch an Professorengenerationen sieht man den degenerierenden Einfluß kastenartiger Inzucht. Eigentlich müßte alle Erziehung der Erwachsenen darauf ausgehen, in einer gewissen Selbstverleugnung und Resignation ihre Söhne und

Töchter über sich hinauswachsen zu lassen, sie zu höheren und besseren Menschen zu erziehen. Andererseits ist es aber heute viel notwendiger, vor falscher und eitler Vornehmtuerei zu warnen. In den „oberen" Ständen erscheint es den Eltern unerträglich und unmöglich, daß ihr Sohn in einen „niederen" Stand herabsteige, auch da, wo seine Begabung dies durchaus wünschenswert macht. Daß der Sohn des Herrn Obersten oder des Herrn Regierungspräsidenten ein tüchtiger Uhrmacher oder Möbelschreiner werde, wozu er vielleicht das Zeug hat, — einen solchen Rat würde der Vater geradezu als Beleidigung ansehen, wie es mir einmal begegnet ist, als ich einem Vater riet, seinen Sohn Gärtner werden zu lassen. Hier wird das Glück des Kindes dem Standesvorurteil der Eltern, die Gegenwart einem falschen Zukunftsideal, das Wohl des Ganzen, das in den leitenden Kreisen Tüchtigkeit fordert, und das Wohl der Schule, die ihre Arbeit und Kraft nicht an Bildungsunfähige verschwenden und darüber die Bildungsfähigen verkürzen soll, einem törichten Standesvorurteil, dem Moloch der Vornehmheit, geopfert. Zugleich liegt hier die Gefahr und die Quelle der Bildungsüberproduktion und des Bildungsproletariats, hier der Grund zu so vieler Unzufriedenheit mit unserem Schulwesen und mit dem Bildungsniveau unserer leitenden Kreise, deren Qualifikation doch nicht im Korpsbursch und im Reserveoffizier gipfeln darf. Darum muß die Pädagogik die ideale Forderung aufstellen, daß zu höherer Bildung lediglich höhere Begabung berechtige. Deshalb ist es auch falsch, hier den Gegensatz von arm und reich in den Vordergrund zu rücken und etwa durch Verteuerung der höheren Schulen den Andrang zu denselben abwehren zu wollen: das ist durchaus unsozial gedacht. Übrigens wird von der Geldfrage noch besonders die Rede sein. In Utopia wird man diese Schwierigkeit von Gesellschafts wegen beseitigen und die Zulassung zu den höheren Studien generell regeln; einstweilen können wir nur an den Verstand und an die Selbstbescheidung der Eltern und vor allem an die Strenge der Lehrer appellieren und von diesen fordern, daß sie den Zutritt zu den höheren Schulen und das Aufrücken in höhere Klassen jedem wehren, dem es an der nötigen Begabung und auf die Dauer am nötigen Fleiß fehlt. Landgraf, werde hart! muß man den Lehrern zurufen, vor allem noch einmal beim letzten Schritt, beim Abiturientenexamen; freilich auch uns an der

Universität, wenn wir Staatsexamina abzuhalten haben; aber dort ist es relativ leichter und weniger grausam, als hier: mit 18, 19 Jahren ändert man seine Lebenspläne noch mit weniger äußerer und innerer Beschwernis als mit 23 und 25 Jahren. Auf der anderen Seite wollen wir freilich auch nicht verkennen, daß der Besitz gebildeter Eltern selbst schon ein Bildungsgut und ein Unterstützungsmittel ist, das auch die Schule schätzen und nützen muß. Diesen Forderungen allen steht natürlich die Herrenmoral derer schnurstracks entgegen, welche naturalistisch eine Kaste von „Übermenschen" züchten wollen: davon weiß ich wie in der Ethik so auch in der Pädagogik nichts. Auch diese muß wie jene mit einem starken Tropfen demokratischen Öles gesalbt sein.

Aber kommen wir damit nicht doch wieder auf die gleiche Bildung für alle zurück, die ja auch Comenius zu meinen scheint mit seiner Forderung: alle sollen alles lernen? Doch auch er verlangt nicht: alle dasselbe und in gleicher Höhe. Nicht um Gleichheit, sondern um Gemeinsamkeit der Bildung handelt es sich, an diese ist freilich immer wieder zu mahnen. Nie darf es bei der Erziehung heißen: Das ist gut genug für die Kinder des Volkes! Gerade das hat sich bitter gerächt: in der religiösen Unterweisung ist darüber viel wahre Religiosität und ein gut Teil gesunder Wahrhaftigkeit verloren gegangen, und überhaupt hat sich dadurch jene Kluft zwischen Gebildeten und Ungebildeten aufgetan, die für ein Volk stets verhängnisvoll ist und bei uns die Lösung der sozialen Frage so ganz besonders erschwert: wir verstehen uns hin und her nicht mehr. Früher war die Bibel das einigende Band, in der Luthersprache trafen und verständigten sich alle Schichten des Volkes sicher und leicht. Wo haben wir heute noch ein solches gemeinsames Bindemittel? Vielleicht höchstens noch gerade in dem, was uns am meisten zu trennen scheint, im Streit über die soziale Frage und in den Verhandlungen über die Erfüllung sozialer und sozialpolitischer Aufgaben. Um so mehr müssen alle Kinder unseres so vielfach zerrissenen Volkes auf denselben Boden physischer, intellektueller, moralischer, ästhetischer und namentlich auch religiöser Bildung gestellt und muß eine weitgehende Gemeinsamkeit des Fühlens, Denkens und Wollens angestrebt und erreicht werden. Aber darum doch keine Uniformität! Wir haben genug geistiges Uniformtragen in unserer Kultur, merk-

würdig wirkt hier eine gewisse Art von Demokratisierung mit den Tendenzen des Militarismus zusammen und auf dasselbe Ziel los. Also nicht schablonenhafte Gleichheit, vielmehr muß die Bildung auf Mannigfaltigkeit Bedacht nehmen, jeder muß ein Mensch, aber jeder auch ein solcher Mensch werden, wie er nach seiner Individualität einer werden kann und soll. Man könnte daran denken, daß auch hier wieder der Gesellschaft daran liege, daß alle möglichst gleich werden, und es daher dem Individuum selbst überlassen bleiben könne und müsse, sich daneben auch individuell zu entwickeln. Aber so scheidet sich die Aufgabe doch nicht richtig. Auch die Gesellschaft hat etwas davon, wenn, und muß deshalb Wert darauf legen, daß ich mich meinen individuellen Anlagen und Neigungen gemäß entwickle: nur so fühle ich mich wohl und diene auch ihr mit Freuden, und nur so leiste ich ihr das Höchste, was ich, gerade ich ihr zu leisten imstande bin. Auch hier wird nun — tatsächlich und historisch — die Erziehung bald zu schablonenhaft, bald zu individualistisch sein. Es ist dies zugleich der Hauptunterschied der häuslichen und der Schulerziehung. Diese letztere geht immer zuerst auf das Herausarbeiten des allgemein Menschlichen, meinetwegen auch des Durchschnittlichen, wirkt also antiindividualistisch: das ist ihr Recht und ihre Pflicht, so soll sie wirken. Deshalb ist allerdings bei ihr die Gefahr so groß, daß sie uniformierend die Individualität erdrücke und Dutzendmenschen züchte. Dagegen muß immer wieder im Interesse der Gesellschaft selbst angekämpft werden, die kein Aggregat und keine Masse, sondern ein gegliedertes Ganzes sein soll, die Fahne des Individualismus muß immer wieder erhoben werden, nur nicht in der brutalen Weise des Nietzscheschen Herrenmenschen oder in der sentimental-weichlichen Weise gewisser weiblicher Erziehungsreformer, sondern so, daß sich der sozial sittliche Geist als die breite Basis aller Erziehung daneben und dahinter sozusagen immer zuerst und von selbst versteht.

Aus dem Gesagten ergibt sich zum Schluß auch noch die Antwort auf die Frage nach den M o t i v e n der Erziehung, die natürlich mit ihren Zwecken vielfach, wenn auch nicht durchweg zusammenfallen. Zunächst wollen nicht die Kinder erzogen werden, sondern die Erziehung wird ihnen von den Erwachsenen aufgenötigt und aufgezwungen (Schulzwang), sie müssen sich erziehen lassen. Und doch liegt auch im einzelnen von Anfang

an ein gewisser Bildungstrieb, der auf das Kraftgefühl, das lustvoll sich betätigen Wollen und auf den ganz gewöhnlichen Nachahmungstrieb zurückgeht, also durchaus natürliche Wurzeln und Anknüpfungspunkte in der Natur des Menschen hat. In diesem Sinne will der Mensch erzogen werden, wie denn manche Kinder stürmisch und oft vor der Zeit verlangen, daß man sie zur Schule schicke, und in ihren Spielen das Schulleben der Größeren mit Vorliebe vorwegnehmen. Vielfach sträuben sich die Menschen nur gegen die Art und Weise ihrer Erziehung, dagegen, daß man sie so erzieht, wie sie nicht erzogen werden wollen. Helfen wird ihnen freilich auch das in den meisten Fällen nichts; denn ob sie wollen oder nicht, die Gesellschaft verhängt über sie das Schicksal des Erzogenwerdens und ihres jeweiligen Erziehungsmodus. Und zwar zunächst aus ganz berechtigten Nützlichkeitserwägungen: dem einzelnen hilft die Bildung zur Selbsterhaltung, zur Beherrschung der Natur, zu Ehren und Ansehen, zu Vorteil und Glück; aber auch die Gesellschaft findet dabei ihren Vorteil: nur den Erzogenen, den in ihrem Sinn Gebildeten kann sie brauchen und ertragen. Schon darin liegt aber auch ein Ideales, Nützlichkeitserwägungen sind ja nicht immer und nicht notwendig banausisch. Wie bei dem feinen blauen Duft ferner Berge umzieht das in der Zukunft liegende Ziel der Erziehung, weil es ein Unbestimmt-Allgemeines ist, der Hauch des Idealen, und so gilt von ihr das Dichterwort:

Vor jedem steht ein Bild des, das er werden soll;
Solang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Aber auch im Gedanken an Ansehen und Ehre liegt eine höhere Auffassung und ideale Schätzung der Bildung. Dazu kommt dann die Sympathie — homo homini deus! (der Mensch wird dem Menschen zum Gott) —: man will aus dem Heranwachsenden einen Menschen machen, wie man selbst einer ist, man liebt ihn als seinesgleichen, darum will man ihm helfen, und liebt namentlich das Kind in seiner Schwäche und vertrauensvollen Hingabe an uns Ältere, darum hilft man ihm gerne und sucht es mehr und mehr selbstlos zu fördern. Endlich hat ja die Humanität als solche den idealen Zug des Typischen: indem man das allgemein Menschliche herausarbeitet, schafft man wie der Künstler und schafft so ein ideales Kunstwerk, das doch immer zugleich auch individuell sein muß. Daher gibt es denn

auch pädagogische Genies, denen das Erziehen wie dem Künstler das Schaffen Lust und Leben, Selbstzweck und innerer Beruf ist, und die darum gar nicht anders können als Erzieher sein: so Comenius und Pestalozzi, so vor allem auch schon Sokrates mit seinem menschenbildenden Eros (Liebe). Von diesem pädagogischen Genius, von diesem Eros muß jeder Erzieher wenigstens etwas haben, sonst wird ihm sein Amt zur schweren Last und gelingt ihm nichts, sonst taugt er nicht zum Erzieher.

Weil nun so Motive aller Art da sind: der Mensch selbst erzogen werden will und es, in mancherlei Abstufungen, in der Natur aller, vieler, einzelner liegt, erziehen zu wollen, und weil der junge Mensch, wie die Erfahrung zeigt, wenn auch in verschiedenem Maße, bildsam ist, also erzogen werden kann, und weil endlich in vielen ein Funke des pädagogischen Eros und Genius lebt und zur Betätigung drängt, also viele auch wirklich erziehen können, so ist Erziehung möglich; nur freilich allmächtig ist sie nicht. Wenn sie aber in Wirklichkeit vielfach weit hinter ihren großen Aufgaben und Zielen zurückbleibt, so sind daran alle, die zu Erziehenden, die Erzieher und das Milieu, in dem sich beide bewegen, schuld. Ebendeshalb braucht es — nicht für das Genie, das zeigt vielmehr den anderen, wie es gemacht werden soll, — wohl aber für den Durchschnittserzieher einer pädagogischen Kunst und Kunstlehre, und braucht es immer wieder pädagogischer Ideale und pädagogischer Kritik. Sie werde ich mir, nachdem nun der Grund gelegt ist, in den nächsten Vorträgen vielfach zu üben gestatten, und damit von diesen abstrakten Höhen herabsteigen und der Wirklichkeit und ihren konkreten Fragen und Aufgaben nähertreten.

Zweiter Vortrag.

II. Das Erziehungsgeschäft oder die Mittel der Erziehung.

Humane Erziehung, Erziehung des ganzen Menschen und zu einem ganzen Menschen — das erschien uns als höchster Zweck und oberste Aufgabe. Damit ist natürlich noch nichts bestimmt, noch gar wenig gesagt. Was zur Erreichung jenes Zieles geschehen, wie verfahren werden muß, darauf kommt es an. Und daher gilt es nun, das Erziehungsgeschäft Stück für Stück, die einzelnen Mittel der Erziehung der Reihe nach ins Auge zu fassen, wobei wir uns natürlich gegenwärtig halten müssen, daß das, was wir gesondert für sich und nacheinander besprechen, in Wirklichkeit ein Zusammen und ein Ineinander darstellt. So gleich das erste: der Mensch zerfällt nicht in Leib und Seele, hat nicht das eine und das andere, sondern er ist eine psychophysische Einheit, und nur für unsere Betrachtung müssen wir mit der einen Seite, von außen nach innen gehend, mit der leiblichen, physischen beginnen, ohne daß wir diese Scheidung doch vollständig durchführen können; der Blick richtet sich naturgemäß immer von dem einen hinüber auf das andere.

A. Physische Erziehung.

1. Die leibliche Pflege.

Das wichtigste Stück der physischen Erziehung, die leibliche Pflege, ist im wesentlichen einer besonderen Wissenschaft, der Hygiene oder Gesundheitspflege zu überlassen. Die Gesetze und Forderungen derselben zu finden und aufzustellen ist Sache des Arztes, nicht des Erziehers; sie zu exekutieren aber doch vielfach seine, des Erziehers, anfangs der Erzieherin Sache.

Dagegen ist es eine Verkennung der Aufgabe der Erziehung, wenn neuerdings, namentlich von Ärzten und schulhygienischen Wanderrednern, verlangt wird, Hygiene oder wenigstens die Grundzüge derselben sollen den Kindern selbst schon als besonderes Unterrichtsfach in der Schule gelehrt werden. Ganz abgesehen von dem Widerspruch, daß man im Interesse der Gesundheit Verkürzung der Unterrichtszeit fordert und daneben beständig neue Unterrichtsgegenstände der Schule aufnötigen will, liegt darin vor allem eine Überschätzung des Lehrens: alles, was wichtig ist, soll gelehrt werden, weil es, so meint man, nur durch das Tor des Wissens an den Menschen herankommen könne. Aber viel wichtiger als das Wissen ist jedenfalls hier das Tun — schon Rousseau sagt von der Hygiene, sie sei nicht sowohl eine Wissenschaft als vielmehr eine Tugend —: die Hauptsache ist, die Kinder an Gesundheitliches in Nahrung und Kleidung zu gewöhnen, statt mit ihnen darüber viel zu reden, wenn es auch der Lehrer an gelegentlichen Belehrungen und Winken nicht wird fehlen lassen. Überhaupt die Gewöhnung und die Gewohnheit! Kein Wort Rousseaus erscheint mir falscher und irreführender als das: man dürfe die Kinder an keine Gewohnheit binden. Im Gegenteil, in allen körperlichen Funktionen von früh an eine vernünftige Regelmäßigkeit hervorzubringen, ist — darin bin ich mit Locke einverstanden — eine der wichtigsten Aufgaben der Erziehung und die allererste, an der geradezu vom ersten Tag des Lebens an gearbeitet werden muß. Mäßigkeit, Reinlichkeit, Bedürfnislosigkeit, Abhärtung — das alles kommt nicht durch Vernunftgründe und Worte, sondern bei Kindern nur durch Gewöhnung zustande. Wo es sich um die Gesundheit handelt, erschiene mir aber Wissen und Reflektieren, Besprechen und Reden davon auch ganz unkindlich; es würde nur die kindliche Unbefangenheit und Harmlosigkeit stören. Auf seine Gesundheit sorgfältig zu achten, ist Sache und eine oft recht leidige Pflicht des Erwachsenen, des Ältergewordenen, darauf achten zu lehren, Aufgabe der Gewöhnung, nicht des Unterrichts. Und darum muß nun freilich jeder Erzieher die hauptsächlichsten Vorschriften und Forderungen der Hygiene kennen. Ich würde daher verlangen, daß in jedem Lehrerseminar darüber Kurse abgehalten, auf jeder Hochschule über Schulhygiene gelesen werde und jeder künftige Lehrer auch wirklich daran teilnehme und sie höre. In Straßburg

aber haben im Sommer 1900 an einer solchen Vorlesung aus Lehrerkreisen außer mir — noch zwei junge Lehrerinnen und kein einziger höherer oder niederer Lehrer, kein einziger Lehramtskandidat teilgenommen. Und da will man Hygiene in die Schulen als Unterrichtsfach einführen! Du lieber Himmel! So werden wir eben auch hier wieder warten müssen, bis Hygiene Examensfach wird — das ist des Landes so der Brauch!

Also nicht als Unterrichtsfach, sondern als praktisch sich betätigendes Wissen der Lehrer ist die Hygiene für die Schulerziehung unerläßlich. Aber auch für die häusliche Erziehung ergibt sich hieraus eine Reihe sozialer Forderungen. In der Hand der Mütter liegt die leibliche Pflege der Kinder in erster Linie, also muß die Mutter diese Pflege auch übernehmen können. D. h. sie muß dafür die nötige Zeit haben, und daher ist der Frauenarbeit gegenüber die Forderung einer Verkürzung der Arbeitszeit immer wieder am Platz, der Mutter muß für die Kinderpflege Zeit gelassen, sie muß ihrem Haus und ihren Kindern wieder mehr als bisher zurückgegeben werden. Aber sie muß von dieser Pflege auch etwas verstehen; und hier liegen für die Bildung — nicht der Schulkinder, sondern der heranwachsenden, der nicht mehr schulpflichtigen Mädchen neue und große Aufgaben, die durch Haushaltungsschulen, Fortbildungshorte und dergleichen allmählich in Angriff genommen werden, aber einstweilen noch sehr unvollkommen erfüllt und immer nur für einzelne wenige zur Wirklichkeit geworden sind. Und endlich, die Mütter müssen ihre Kinder auch pflegen wollen, sie müssen sich ihrer Mutterpflichten bewußt werden und annehmen. Das richtet sich namentlich gegen die Sünden in unseren oberen Ständen, wo die jungen Mütter so oft über ihren geselligen „Verpflichtungen“ und Vergnügungen die mütterlichen Pflichten und — fügen wir hinzu — die Freuden einer guten Mutter schnöde und frivol vernachlässigen und ihre Kinder Dienstboten und ungebildeten Mietlingen überlassen. Auch hier ist Pestalozzi der große Sozialpädagoge, der auf die geradezu unendliche Wichtigkeit der Mutter für die Erziehung hingewiesen hat; und wenn man ihm vorwirft, er habe dabei die Mütter und was sie leisten, idealisiert und überschätzt, so ist das kein Vorwurf gegen ihn, sondern gegen die Durchschnittsmütter, die diesem hohen Ideal vielfach so gar nicht nahe kommen. Schafft die richtigen Mütter! das ist die Hauptforderung einer Er-

ziehungsreform, nicht zum wenigsten auch nach der leiblichen Seite hin, hier haben wir das große Problem der Frauenbildung, die ja so vielfach noch im argen liegt.

2. Körperliche Übungen. Spiel und Turnen.

Von der leiblichen Pflege soll nicht weiter die Rede sein, wohl aber von den leiblichen Übungen im engeren Sinn. Hiefür kommt zuerst das Spiel in Betracht, wobei wir freilich auch dessen Bedeutung für das geistige Leben gleich mit heranziehen müssen. Spielen ist recht eigentlich der Beruf des Kindes, das ist sein Leben, seine Gegenwart; es ist der Schutz gegen die Langeweile, diese schlimmste Plage der Kinderzeit, und ist der Ausfluß des Kraft- und Freiheitsgefühls, des Bewegungs-, Tätigkeits- und Nachahmungstriebs. Als Ausfluß des Kraftgefühls ist es in erster Linie körperliches Spiel. Aber wie es aus Kraft kommt, weckt und mehrt es auch Kraft, wie es aus der Freude am sich Bewegen und Regen hervorgeht, lehrt es auch sich regen und sich bewegen, und so wird es zu einem unvergleichlichen Erziehungsmittel, zu einer Schule der Beweglichkeit und Gewandtheit, der Anmut und der Kraft.

Am Spiel entwickelt sich aber alsbald auch allerlei Geistiges. Man kann allein spielen, aber man spielt doch lieber mit anderen, — entweder als gleichberechtigt sich erstmals eingliedernd in ein Ganzes, sich schickend in andere und sich unterordnend den ungeschriebenen Gesetzen und Regeln des Spieles: so wird ein sozialer, ein ethischer Geist dadurch großgezogen; oder als Herrscher über andere, sei es, daß sich diese anderen dem älteren, stärkeren, klügeren Kameraden freiwillig fügen, oder daß um diese Herrschaft spielend gekämpft werden muß und sie dann den anderen von dem Sieger mit Gewalt auferlegt wird. Dabei lernt sich zum erstenmal die Kunst des Regierens und Organisierens, es erwacht das Gefühl der Verantwortlichkeit für andere, es erwacht das Streben, seinen ersten Platz zu behaupten und sich seiner würdig zu beweisen, daneben freilich auch allerlei kleinliche Eifersucht, Herrschsucht, Gewalttätigkeit und Grausamkeit, Hochmut und Rechthaberei. So zeigt sich nicht nur im Spiel und beim Spielen Individualität und Charakter, sie bilden sich auch dabei. Und auch der Intellekt wird auf die mannigfachste Art gefördert: Schlauheit, Klugheit, Witz, die Fertigkeit, etwas machen und arrangieren

zu können, — das alles braucht man beim Spiel. Endlich kommt es nicht zum wenigsten auch der ästhetischen Erziehung zugut: schon in der körperlichen Gewandtheit liegt ein Ästhetisches, als Zierlichkeit und Anmut beim Hüpfen und Springen und Tanzen tritt es noch mehr in die Erscheinung. Das Spielen ist aber auch Kunst, und als solche trägt es mächtig bei zur Weckung und Förderung der Phantasie, namentlich dann, wenn die Kinder aus den Spielzeugen erst selber etwas machen müssen. Denn ob man das Wesen der Kunst in der Beseelung und Einfühlung oder in dem Hervorbringen von Illusion und Selbsttäuschung sucht, jedenfalls steckt ein künstlerisches Tun in diesem quidproquo, das die kindliche Phantasie vollzieht; und darum sind die vollendetsten Spielsachen, die dem Kind nichts zu tun und zu machen übriglassen, nicht die vernünftigsten, wie denn auch die Kinder selbst vielfach rationeller verfahren als die Spielwarenfabrikanten und deren Abnehmer: sie bevorzugen die unkünstlerisch rohen Spielzeuge vor jenen raffinierten Puppen und Tieren und Eisenbahnen, die sie überdies noch — nicht verderben sollen. Und doch ist ein Kind, das seine Spielsachen nicht der Reihe nach alle zugrunde richtet, kein richtiges Kind, sondern selbst nur eine manierliche Kunstfigur, ist vor allem kein wißbegieriges Kind, das neugierig hinter die Sache kommen, zum Ding an sich vordringen möchte. Und noch eines. Wundt hat einmal gesagt, das Spiel sei das Kind der Arbeit; das ist nicht richtig, viel eher gilt umgekehrt: die Arbeit ist ein Kind des Spieles, weil das Spiel die erste regelmäßige Betätigung des Kindes und dieses nie fleißiger ist, als wenn es spielt. Aber *wie* gespielt wird, darin sind die Kinder allerdings vielfach von der Arbeit der Älteren und Erwachsenen abhängig. Es beruht dies auf dem Nachahmungstrieb: das kindliche Spiel nimmt die spätere Arbeit vorweg, die es vorläufig nachahmt, und wird so zu einer Art von Vorbereitung auf den künftigen Beruf. Daher spielen die Mädchen Mutter mit den Puppen und kochen, die Knaben spielen Soldaten, und beide zusammen Schule und Taufe, weil sie das alles am besten kennen, und weil ihnen die Mutter und der Lehrer, der Talar des Geistlichen und der bunte Rock des Soldaten besonders imponieren.

Auch spielen müssen die Kinder erst lernen; aber sie lernen es am besten voneinander, von älteren Geschwistern

und Kameraden, die es schon können. Und sie müssen zu Anfang auch dabei beaufsichtigt und können jederzeit dabei beobachtet werden. So kann auch das Spiel als Erziehungsmittel angesehen und zu planmäßiger Erziehung benützt werden. Das hat Fröbel erkannt und für die Idee des „Kindergartens" verwertet, freilich in einer nicht ganz einwandfreien Weise. Daß das Kind hier von Anfang an lernt, „sich in Herden unterhalten" und die „Überflüssigkeiten", die es hervorbringt, dilettantisch ansehen, als wären sie etwas, ist nicht durchweg günstig. Dazu kommt dann noch eine weitere Schwierigkeit. Spielen heißt, sich frei, sich nach Belieben bewegen und betätigen, zum Spielen gehört Freiheit, gehört Willkür und eigenes Belieben; darin besteht zugleich auch sein besonderer Wert. Ein Kind zum Spielen zwingen ist also ein Widerspruch, ihm beim Spiel die pädagogische Absicht und Aufsicht zum Bewußtsein bringen stets ein Verfehltes. Daher wird Zwang und Anleitung und Beaufsichtigung so bald als möglich beim Spielen aufhören und alles der eigenen Leitung überlassen werden müssen, jedenfalls von dem Augenblick an ganz, wo ein anderer ernsthafterer Zwang, der zur Arbeit und zum Lernen, eintritt: zu spielen erlaubt man, aber man befiehlt es nicht. Im Gegensatz zur Schule mit ihrem Zwang ist so das Spiel hinfort die Zeit der Erholung und der Tummelplatz der kindlichen Freiheit. Aus diesem Grunde halte ich es für durchaus verfehlt, wenn die Kinder von der Schule aus zum Spielen kommandiert, von ihren Lehrern auf die Spielplätze geführt und dort beim Spielen von ihnen beaufsichtigt werden. Wo ist denn da noch ein Unterschied zwischen Arbeit und Spiel, zwischen Zwang und Ungebundenheit? Wenn man dagegen sagt: aber sonst spielen die Kinder nicht, so ist das falsch: unsere Kinder spielen gerne, ein Zwang dazu ist im allgemeinen nicht nötig; höchstens für Großstädte könnte es gelten, in allen Dörfern und kleinen Städten wird landauf landab lustig darauf losgespielt. Und auch in den großen Städten ist es nicht mangelnde Lust am Spiel, sondern Mangel an freien Plätzen und bei den Armen vielfach Mangel an freier Zeit. Für Spielplätze zu sorgen ist aber nicht Sache der Schule, sondern der Stadtverwaltungen. Der anderen Sorge, die Kinder auch beim Spiel zu beaufsichtigen, stelle ich ein Wort Herbarts entgegen: „Es müssen Knaben gewagt werden, um Männer zu

werden." Ältere Kinder jedenfalls bedürfen einer solchen Aufsicht nicht, sie scheint mir eines rechten Jungen geradezu unwürdig. Sollten aber überängstliche und zimperliche Eltern eine solche dennoch bei ihren Kindern für notwendig halten, ei so sollen sie selbst auf die Spielplätze mit hinausgehen und sie dort beaufsichtigen, dies aber nicht den Lehrern zumuten, die dazu nicht da sind. Sagt man endlich, unsere deutsche Jugend müsse erst wieder spielen lernen, so habe ich nichts gegen die Einführung von allerlei englischen Spielen auch bei uns; aber daß wir nun auch das ganze englische Sportwesen mit in den Kauf nehmen sollen, daß überhaupt bei uns nachgerade alles zum Sport wird, das halte ich für eine recht üble Folge dieses neu erwachten Enthusiasmus für Jugendspiele und für einen großen Schaden an unserem nationalen Leben: ein Geist des Spielens und des Sportes, der im Spiel selbst wieder eine ernsthafte Sache sieht, geht durch unser Volk; bisher haben doch wenigstens nur die Studenten das Fechtspiel zu einer Haupt- und Staatsaktion gemacht, jetzt tut es die ganze Welt, jubelt den Siegern bei den wahnsinnigsten Wettfahrten in sinnlosem Enthusiasmus zu und verhandelt ganz ernsthaft über die Einführung von nationalen Festspielen, die bei uns doch nie zu „olympischen" werden können, weil ihnen das Beste jener griechischen Spiele fehlt, die Weihe der Götter, während bei uns über derartigen „nationalen" und „internationalen" Veranstaltungen leider nur allzuhäufig der böse Geist des Alkohols waltet und sein Unwesen treibt und die lauteste Reklame ihnen vollends jede Weihe nimmt. Noch eine andere Gefahr sehe ich dabei: diese ganze Bewegung kommt im Grunde doch nur den Kindern der oberen Zehntausend, der Reicheren zugut und führt so in mancher Beziehung zu neuen Trennungen und Differenzierungen, und diese zu vermehren wäre, weiß Gott, nicht nötig. So ist denn meine Meinung die: die sozialpolitische Gesetzgebung möge die Kinderarbeit möglichst einschränken und allmählich ganz beseitigen, die großen Städte von sich aus für Spielplätze sorgen, die Eltern ihre Kinder zum Spielen schicken und die Schule ihnen Zeit lassen zum Spielen; im übrigen aber lasse man Knaben und Mädchen spielen, wie sie mögen, und jammere nicht, wenn es dabei auch einmal etwas lärmend und heiß hergeht oder wenn eines verdrießlich und gekränkt vor der Zeit vom Spiel wegläuft und erklärt: ich tue nicht mehr mit! Das

ist sein gutes Recht und ist der deutschen Jugend Spielfreiheit. Alles das ist recht naturalistisch und nüchtern gedacht, ich weiß es wohl, und nimmt sich recht kümmerlich aus gegenüber den großen Worten der Görlitzer Spielmeister, steht auch im direkten Widerspruch mit der Empfehlung des Sports durch die zweite Berliner Schulkonferenz; aber es scheint mir doch für unsere deutsche Art das Richtigere und für den Fleiß und die Moral unserer Jugend ohnedies ersprießlicher, als die Art, wie bei uns diese Dinge nachgerade betrieben werden.

Soll aber die Schule gar nichts dabei tun? Neben dem Spiel stehen hier die gymnastischen Übungen, steht das Turnen Daß dafür auch Spiele — Turnspiele — in Betracht kommen, versteht sich von selbst. Aber als Stück des Turnunterrichts haben sie dann einen ganz anderen Charakter: jetzt sind sie unfrei und obligatorisch, sind planmäßig geleitet und nicht zum Vergnügen, sondern für den Nutzen eingerichtet, sind also in Wahrheit keine „Spiele" mehr. Turnen ist Arbeit; daher bildet es auch kein Gegengewicht gegen geistige Überarbeitung und Überbürdung; nach der Turnstunde ist das Kind auch zum Lernen müde.

Im Turnunterricht haben wir die reinste Darstellung dessen, was wir formale Bildung genannt haben: direkt brauchbar fürs Leben ist kaum eine dieser Übungen, wir fahren zwar als Erwachsene Rad, aber den Bauchaufschwung und den Riesenschwung machen wir nicht mehr. Alle zusammen aber entwickeln sie Kraft und Gewandtheit, setzen den Menschen in Besitz seines Körpers, verleihen seinen Bewegungen ein kraftvoll Straffes und ein harmonisch Schönes und machen ihn mutig und tapfer. Bekanntlich ist der Turnunterricht aus dem freien Spiel und daneben aus dem patriotischen sich wehrbar machen Wollen hervorgegangen und hat sich deshalb zu Anfang nach den Befreiungskriegen eines ehrenvollen Mißtrauens und der Verfolgung seitens der Regierungen zu erwehren gehabt. Jetzt hat er seinen spielerischen Ursprungscharakter fast völlig abgestreift und hat dafür vielfach eine stramm militärische Haltung angenommen. So wertvoll nun die darin liegende Disziplinierung ganzer Abteilungen und das dadurch erweckte Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, des mit anderen in gleichem Schritt und Tritt gehen Müssens für die Erziehung ist, so wird man doch ein leises Bedauern nicht ganz unterdrücken mögen, daß dieser Unterricht jene ursprünglich freie Haltung allmählich so ganz

abgestreift hat. Denn gerade hier darf auch die Lust zu und an diesen Übungen nicht fehlen, und darum stünde ihm gegenüber dem allzu Schulmäßigen und Gebundenen ein Rest der alten Selbstverwaltung, die Erinnerung an den früheren Spielcharakter nicht übel an, damit er den Übergang herstelle vom Spiel zur Arbeit und so dann auch umgekehrt wieder auf das jenseits der Schule liegende Spielleben anregend und fördernd wirke. Deshalb freue ich mich auch, daß man z. B. hier in Hamburg statt zu turnen im Sommer schwimmt und Schwimmen lehrt oder anderswo während der Turnstunden im Winter Schlittschuh läuft und sich damit allmählich doch wieder zu einer freieren Auffassung des Turnunterrichts und seiner Aufgaben bekennt. Der Gedanke aber muß sich, in welcher Form immer es sei, endlich vollends durchsetzen, daß alle Kinder ohne Ausnahme, Mädchen wie Knaben, Volksschüler und Primaner, in Dorf und Stadt turnerisch gebildet werden müssen.

3. Arbeit, speziell Handarbeit.

Wenn das Spiel zur Erziehung benützt werden kann, auch wenn es ganz von selbst getrieben wird, weil es ein so wesentliches Element im Leben des Kindes ausmacht, so ist für die planmäßige Erziehung die Arbeit natürlich doch die Hauptsache. Dabei steht unverkennbar der Gedanke an die Zukunft im Vordergrund. Aber doch nicht ausschließlich. Zwar meint der Pessimist, niemand würde arbeiten, wenn er nicht müßte, wenn ihn nicht die Not, der Kampf ums Dasein dazu zwänge; und die Bibel gibt ihm recht mit ihrem Fluchwort: „Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen." Ich kann mich von der Richtigkeit dieser Anschauung, der leider neuerdings auch Harnack[1]) als Apologet das Wort geredet hat, doch nicht überzeugen; das andere Bibelwort, wie immer es ursprünglich gemeint ist, daß unser Leben köstlich sei durch unsere Arbeit, und noch deutlicher des Dichters Wort: „Tages Arbeit, abends Gäste, saure Wochen, frohe Feste" scheint mir psychologisch richtiger. Dem Teufel der Langeweile gegenüber ist die Arbeit nicht das kleinere Übel, sondern ein positiv Lustschaffendes, eine wahre Wohltat und Erlösung; das gilt auch schon für die

1) Adolf Harnack, Das Wesen des Christentums. Vierte Auflage. Leipzig 1901. S. 76 f.

Kinder, sobald nur ihre Schultern stark genug sind, um die Last der Arbeit auf sich zu nehmen. Das Wort vom „gerne lernen“ ist keine Phrase und soll jedenfalls durch Erziehung und Gewöhnung zur Wahrheit werden. Denn, weil Arbeit im Gegensatz zum Spiel ein zweckvolles Tun ist, so muß das Kind doch ganz anders als spielen das Arbeiten lernen. Und zwar lernt man arbeiten nur durch Arbeiten und am Arbeiten. Deshalb ist es falsch, alles in der Erziehung zum Spiel machen zu wollen: das gibt spielerische, arbeitsungewohnte und darum arbeitsunlustige Kinder. Im achtzehnten Jahrhundert lernte man spielend z. B. bei den Philanthropinisten das Lateinische oder Rechnen, heute kann man in weichlichen Privatschulen das auch noch finden, Lesenlernen an Schokoladebuchstaben und dergleichen. Demgegenüber muß man entschieden auf mehr Eisen im Blut dringen, weg mit solchen läppischen Alfanzereien! Erzogen werden heißt leben lernen, und das Leben ist kein Spiel, gerade das Beste und Köstlichste daran ist die Arbeit. Ferner lernt das Kind am Spiel vielfach zuerst arbeiten und das Wie der Arbeit: das Kind ist nie fleißiger, als wenn es spielt, habe ich schon einmal gesagt, auch im Spiel muß etwas Bestimmtes getan und geleistet werden, und es ist vielfach eine Antezipation und Nachahmung dessen, was die Erwachsenen treiben und arbeiten. Aber der Unterschied bleibt darum doch: das Spiel ist freiwillig, die Arbeit geboten und aufgetragen; und so lernt sich an der Arbeit vor allem das Gehorchen, recht eigentlich die Tugend der Kinder, denn der Erwachsene befiehlt sich selbst; und es lernt sich Pflicht und Pflichterfüllung daran: ein aufgetragenes Pensum muß gemacht und auf eine bestimmte Zeit hin erledigt werden. Darin besteht auch der erzieherische Wert der Hausaufgaben; deshalb wäre es die größte Torheit, sie ganz abzuschaffen, und deshalb ist es eine pädagogisch unberechtigte und wieder einmal ganz weichliche Forderung, daß alles in der Schule selbst gelernt werden müsse. Nicht in erster Linie, was von heute zu morgen gelernt wird, sondern daß überhaupt etwas Aufgegebenes, selbst mit Aufopferung eines in Aussicht stehenden lockenden Vergnügens, erledigt wird, darin liegt der Sinn und der wertvolle Beitrag der Hausarbeiten zum Geschäft der Erziehung.

Wenn wir in der Pädagogik von Arbeit reden, so denken wir zunächst an das Lernen, an die Kopfarbeit. Davon wird

später die Rede sein. Heute handelt es sich dagegen um körperliche, um Handarbeit. Das Volk, namentlich die Landbevölkerung, läßt die Kinder möglichst früh daran teilnehmen, — aber wesentlich aus Not und Bedürfnis, des Erwerbens, des Sparens wegen. Das ist natürlich kein erzieherischer Gesichtspunkt; im Gegenteil geht darüber manches zur Erziehung Nötige und Dienliche verloren, kommt auf dem Lande das Lernen namentlich darüber vielfach zu kurz. Und ebenso mußte auch der Fabrikarbeit der Kinder gegenüber die Pädagogik erst mühsam sich ihr Terrain erobern. In diesem verwerflichen Sinn ist auch heute noch der Kinderarbeit in Stadt und Land viel zu viel.

Umgekehrt haben die Kinder, namentlich die Söhne der vornehmeren und reicheren Stände meist keinerlei Handarbeit zu verrichten und zu erlernen. Ist das richtig? Zunächst ist aus dieser Trennung der Sitte der gefährliche Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeitern entstanden. Die Mißachtung, die sich die banausische Handarbeit wie bei den Griechen, so lange genug auch bei uns hat gefallen lassen müssen, beantwortet sie nun mit derselben Einseitigkeit: nur Handarbeit ist wahre Arbeit, Kopfarbeit ist Müßiggang, jedenfalls eine Art von Muße und Erholung. Schon um deswillen ist es zu begrüßen, daß sich neuestens der Gedanke immer mehr Bahn bricht, daß auch unsere lateinischen Jungen Handarbeit erlernen und treiben sollen. Sie werden dann sehen, daß das keine so leichte und einfache, auch keine so gedankenleere Sache, sondern daß dazu eine, wenn auch andere Art von Intelligenz nötig ist und daß ihnen ebendeshalb vielfach solche darin überlegen sind, die auf der Schulbank nicht recht vorwärts kommen oder — denn hier bedarf es keiner Trennung nach Schulen und darf es keine geben — die in einer niederen Schule („bloß in der Volksschule!") sitzen. Freilich darf ebendeswegen der Handfertigkeitsunterricht nicht zur Spielerei werden, sonst geht gerade dieser Segen — der Respekt vor der Handarbeit und die Anerkennung ihrer Schwierigkeit — zuerst verloren.

Neben diesen sozialen Gründen, welche schon Rousseau und Pestalozzi betont haben, stehen aber auch spezifisch pädagogische. Einmal schon die Abwechselung: unserer mit Kopfarbeit beschäftigten, oft auch überfütterten Jugend tut dieses Zweierlei gut und wohl. Weiter werden dadurch Hand und

Auge geübt: wie ungeschickt sind darin besonders unsere lateinischen Jungen, und gerade die fleißigsten am meisten! Das Wort vom unpraktischen Gelehrten hat hier seinen Ursprung und wird dann zeitlebens mit Recht und Unrecht auf uns alle angewendet. Augenmaß bekommen, Entfernungen abschätzen und räumliche Verhältnisse richtig beurteilen lernen, geschickt werden mit der Hand und sich selbst zu helfen wissen nach dem Schillerschen Wort

Die Axt im Haus erspart den Zimmermann,

das ist es doch. Dabei kommt auch der Wert der Arbeit zum Bewußtsein: das Spiel ist ein zweckloses, die Arbeit ein zweckvolles Tun. Indem man mit der Hand etwas machen lernt und macht, sieht man das erreichte Ziel vor Augen und kann mit Händen greifen, was man erarbeitet hat. Und noch ein anderes gehört hierher, was meist übersehen wird: in der Physik hört man wohl von Naturgesetzen, aber trotz der paar Experimente und der gelegentlichen mathematischen Beweise muß man sie schließlich eben glauben und auf Treu und Glauben hinnehmen. Die unerbittliche Geltung dieser Gesetze aber lernt man nur, wenn man in der Arbeit auf sie stößt, wenn hier der spröde Stoff Widerstand leistet und den Menschen zwingt, seinen Gesetzen gemäß mit ihm fertig zu werden. Die einseitig materialistische Weltanschauung unserer Arbeiterwelt ist ja natürlich kein Zufall und nicht böser Wille oder eine Erfindung des Satans, sondern sie hängt ganz genau mit dieser ihrer ausschließlich materiellen Beschäftigung zusammen. Aber das Richtige daran, die absolute Gültigkeit der Naturgesetze lernen auch wir ganz nur in und an der materiellen Arbeit, und unsere Jugend soll sie daran lernen. Endlich noch einmal ein Soziales. Es ist eine moderne Anschauung, daß bei der Arbeit die Sprache entstanden sei (synergastische Hypothese); Sprechen aber heißt sich mitteilen und verlangt ein sich Verstehen hin und her. Das beides findet bei der Handarbeit statt und wird durch sie gelernt und gefördert. Bei ihr ist ja einer auf den anderen angewiesen. Hilf mir, das kann ich allein nicht heben, halten, fortbewegen! Die Teilung der Arbeit führt zur Gemeinsamkeit der Arbeit, zur Arbeitsgemeinschaft; und im Eifer der Arbeit vergessen sich dann auch die sozialen Unterschiede, da ist jeder, der mittut und mitschafft, der Nächste, ist als Mitarbeiter Genosse, als Helfer Bruder und Freund. Homo

homini deus (der Mensch wird dem Menschen zum Gott) bewahrheitet sich hier allem Pessimismus zum Trotz aufs erfreulichste.

In dieser Bewegung eines beginnenden Handfertigkeitsunterrichts und für Einführung eines solchen stehen wir just mitteninne. Älter ist er bei den Mädchen, nur daß hier lange Zeit die „einseitig träumerische Dreifingerarbeit", wie Jean Paul sie nennt, bevorzugt und ausschließlich gepflegt wurde. Heute treten die Haushaltungs- und Kochschulen den Handarbeits- (Industrie-)Schulen zur Seite. Der Knabenhandarbeitsunterricht, auf den freilich schon von Rousseau als auf etwas Nützliches und Notwendiges hingewiesen worden ist und der auch bei Pietisten und Philanthropinisten nicht ganz gefehlt hat, ging in seiner heutigen methodischen Gestalt von Dänemark aus, ein Rittmeister Clauson Kaas hat ihn dort zuerst für seine Kinder eingerichtet; von da kam er nach Deutschland, in Leipzig ist ein Seminar für Handarbeitslehrer gegründet worden. Hier wird in Papparbeiten und Holzschnitzereien, in der Handhabung der Hobelbank, im Modellieren und in Metallarbeiten, in Obst- und Gartenbau unterrichtet; andere treiben wohl auch anderes und mehr. Das alles ist schön und gut. Ich will aber doch auch gewisse Bedenken nicht verschweigen. Auf das Spielerische, in das gerade dieser Unterricht leicht verfallen und ausarten kann, habe ich schon hingewiesen. Das soziale Bewußtsein wird sich nur sehr langsam dabei einstellen und Bahn brechen, namentlich bei der Art, wie er heute nach Schulen getrennt und in den Gymnasien, wenn überhaupt, so meist noch recht kavaliermäßig betrieben wird; und wenn dann im Leben die Scheidung doch kommt und nach wie vor betont wird, wird jener kurze Traum einer kindlichen Arbeitsgemeinschaft bald wieder vergessen sein. Ferner bedeutet neben anderen Fächern der Handfertigkeitsunterricht natürlich eine Vermehrung der Arbeit, und die Gefahr der Überbürdung droht so gerade durch das, was ihr teilweise entgegenarbeiten soll, aufs neue. Eben weil er kein Spiel ist, muß auch dieser Unterricht anstrengen und müde machen. Weiter ist neben der auch bei der besten Ventilation doch immer verbrauchten Luft in den Schulräumen die staubige Luft in den Arbeitssälen der Gesundheit junger Leute sicherlich nicht sonderlich zuträglich; und wenn sich beim Neubau eines Gymnasiums der Leiter desselben rühmt, daß im Kellergeschoß dafür

Platz geschafft sei, so weiß ich wirklich nicht, ob mit diesem Aufenthalt in Kellerräumen gesundheitlich unserer Jugend gedient ist; mir wenigstens kann eine solche Einrichtung nicht imponieren. Vielleicht sind die auf Landarbeit gerichteten Vorschläge, die seit Goethes „pädagogischer Provinz" nicht mehr verstummen wollen, der Beachtung doch nicht so ganz unwert, wie es manchem scheinen will. Endlich macht sich dabei noch recht viel Dilettantismus breit; den ich freilich nicht über Gebühr schelten möchte, denn aus dem dilettantischen Eifer wächst in solchen Dingen schließlich doch das Ernsthafte und das Richtige heraus. Nur ist es noch nicht durchweg da; und doch muß es herauskommen und gefunden werden, denn die Gesichtspunkte, die zu der Bewegung geführt und getrieben haben, sind gesund und sind vernünftig.

4. Ausbildung der Sinne. Anschauungsunterricht.

Bei der Handarbeit war auch die Rede von der Ausbildung der Sinne. Dabei werden in der Erziehung systematisch vernachlässigt die Sinne des Geruchs und des Geschmacks, höchstens daß der letztere statt erzogen vielfach — verzogen wird. Wie der Tastsinn ausgebildet werden kann, zeigt der Blindenunterricht und zeigen vollends solche abnormen Fälle wie der der Laura Bridgmann oder der Helen Keller[1]), die blind und taub zugleich sind und dennoch viele Vollsinnige an Bildung übertreffen. Bei den Sehenden aber wird dieser Sinn sozusagen verschlungen, jedenfalls völlig zurückgedrängt durch den Gesichtssinn. Sehen kann nun freilich jeder, der nicht blind ist. Aber einmal macht doch schon die Kurzsichtigkeit einen erheblichen Unterschied; und gewiß liegen ihr gegenüber bedeutsame Aufgaben der Schulhygiene vor, obgleich fraglos die Gefahren und Nachteile sowohl als namentlich die Schuld der Schule dabei vielfach recht sehr übertrieben worden sind. Daß die Naharbeit die Augen schädigt, scheint mir auch nach persönlichen Erfahrungen nicht notwendig und auf der anderen Seite da, wo die erbliche Disposition dazu da ist, allerdings unvermeidlich (Stillings Theorie). Darum bleibt Vorsicht und Fürsorge, daß das Unvermeidliche sich in gewissen mäßigen Schranken halte, doch Recht und Pflicht. Aber auch bei gleicher normaler

---

1) Vgl. die Selbstbiographie der letzteren, „Die Geschichte meines Lebens". Von Helen Keller, Stuttgart 1905.

Sehschärfe — Naturforscher, Maler, Handwerker, Offiziere sehen anders, sehen geradezu anderes und mehr, sehen feiner, schärfer, genauer als wir anderen. Das beweist, wenn wir es auch nicht aus der Psychophysik wüßten, wie vieles hier erst gelernt werden muß und geübt werden kann. Deshalb muß Sehen gelehrt und zur Kunst des Beobachtens entwickelt werden; namentlich im naturwissenschaftlichen und kunsthistorischen Unterricht muß sich zur Beschreibung selbstverständlich jederzeit die Anschauung gesellen. Sonst behalten die Universitätsmediziner doch recht mit ihrer oft wiederholten Klage, daß unsere Gymnasiasten „nicht sehen können".

Das führt uns auf das, was man Anschauungsunterricht nennt. An ihn knüpft der Gegensatz an von Wort- und Sachwissen, von Verbalismus und Realismus, aus dem historisch das Buch hervorgegangen ist, das Sie wohl alle aus Ihren Kinderjahren kennen, der Orbis pictus des Comenius. Diesem Unterricht durchs Auge statt durchs Ohr ein Loblied zu singen, ist ebenso leicht als üblich, und natürlich stimme auch ich bei: auf der untersten Stufe der Schule muß Anschauungsunterricht als ein propädeutischer besonders erteilt und auf allen Stufen muß die Anschauung zu Hilfe gerufen werden. Ich möchte aber einem hier sich breit machenden Überschwang gegenüber doch auch auf die Kehrseite der Medaille hinweisen. Zunächst darf man nicht vergessen, daß zur Kenntnis der Sache immer auch ihr Name gehört; solange man den nicht hat, hat man den Begriff oder anders ausgedrückt — den Nagel nicht, an dem man sein sämtliches Wissen um die Sache aufhängen kann, dieses zerflattert, und man kann das Gesehene auf die Dauer jedenfalls nicht behalten; denn alles Gedächtnis (im Unterschied von Erinnerung) ist Zeichen- und Namengedächtnis. Daher lasse ich mir auch den Verbalismus, das Wort und das Wortwissen nicht gerne schlecht machen und schelten: das Wort sie sollen lassen stan und kein' Dank dazu haben! Fürs zweite: Sachen, ja; aber sind denn Bilder Sachen? Auch das Bild ist nur ein Ersatzmittel und Notbehelf, auch nur ein Zeichen und quidproquo, und für das Kind oft ein recht schwieriges und irreführendes, weil zum Übersehen des Unterschiedes verleitendes quidproquo; dessen muß man stets eingedenk bleiben. Endlich, was soll durch die Anschauung gelehrt und gelernt werden? Hier sind wir fraglos an einem Extrem angekommen, nicht

nur in unserer Erziehung, sondern auch in unserer allgemeinen Bildung.[1]) Alles wird heutzutage illustriert und soll mit Bildern ausgestattet sein, unsere Konversationslexika, unsere Bibeln und Gesangbücher, unsere Klassiker, unsere Lyriker und Volksliedersammlungen, unsere Geschichtswerke, selbst wo es sich um die Darstellung geistiger Strömungen handelt, — alles wird zum Bilderbuch; und diesem Zug der Zeit folgen dann natürlich auch die Schulbücher, selbst die lateinische Fibel und der Cäsar müssen sich diesen Schmuck gefallen lassen; und das Skioptikon dringt ebenfalls nach und wie in die Universität so auch in die Schule ein. Was will man damit? Etwa das vom Dichter innerlich Geschaute auch äußerlich zur Anschauung bringen, und in der Erziehung will man damit außerdem noch den Schönheitssinn und die Phantasie wecken. Gut! Aber man sehe zu, ob man das auch wirklich erreicht? Die massenhaft und fabrikmäßig hergestellten oder dilettantisch aufgenommenen Bilder — sind denn die alle schön und des Anschauens wert? Und dann, was bleibt der Phantasie zu tun übrig, wenn ich alles und alles, Nausikaa und Achilleus, Max Piccolomini und Thekla, einen griechischen Streitwagen und ein mittelalterliches Ritterturnier, die Wartburg und das Goethehaus in Frankfurt dem Auge zu schauen gebe? Nichts und aber nichts! Alles ist ihr nun vorgeschrieben, nichts darf sie sich selber machen, ausmalen, gestalten, und so geht über dem äußeren Schauen das innere Aufbauen und künstlerische Bilden, über der Gebundenheit bloßer Reproduktion die Freiheit nachschaffender Produktion verloren. Und noch mehr geht über diesem äußeren Sehen der Sinn für den Inhalt und den inneren Wert verloren, wie es der auf das Äußerliche gerichteten Tendenz unserer Zeit leider nur zu sehr entspricht und ihr so von frühe an Vorschub leistet. Wenn auf dem Theaterzettel der Stuhl, auf dem Wallenstein sitzt, als ein „echter“ Stuhl angekündigt wird, so reckt alles die Hälse, aber über dem Interesse für dieses hölzerne Gebilde des Kunsthandwerks aus dem siebzehnten Jahrhundert kommt die viel tiefere und höhere Freude an der Schillerschen Kunst und an seinen klangvollen Versen zu kurz, und der Verlust ist bei weitem größer als der Gewinn. Und so werden denn auch unsere

1) cfr. dazu den Aufsatz von Wilhelm Münch, Die Rolle der Anschauung in dem Kulturleben der Gegenwart. Preußische Jahrbücher, Maiheft 1901.

Kinder durch dieses ewige Bildersehen um alle Aufmerksamkeit und innere Sammlung gebracht, um die Fähigkeit und den Willen des eigenen Schaffens, um jegliches sich Vertiefen in den Inhalt und um jedes sich Bemühen um die Erfassung desselben. Und was bleibt ihnen davon? Von den hundert und tausend Bildern, die an ihnen vorübergehen — ich schätze ihre Zahl heute für den Schüler eines Gymnasiums auf mindestens 4000! —, wieviel behalten sie? Kaleidoskopisch zieht der Figurenschwall an ihren Augen vorbei und nichts haftet. Und dabei, wieviel Uninteressantes und Gleichgültiges! Wie der wirkliche Alexander, Cäsar, Karl der Große, Prinz Eugen, Pestalozzi oder Kant ausgesehen hat, was geht denn das die Kinder an? Schon für uns Erwachsene ist die Kunst Physiognomien zu deuten schwer, und sie sollten Kinder, die noch nicht einmal das Alter Erwachsener annähernd richtig zu bestimmen wissen, handhaben können? Das Gesicht sagt ihnen nichts oder etwas Falsches. Ich habe es immer als ein besonderes Glück angesehen, daß wir von dem Stifter unserer Religion kein Bild haben, es würde alle Illusion zerstören. So auch hier. Wenn ich den Schülern sage: Alexander war ein idealer Jüngling, und der wirkliche Alexander gefällt ihnen nun nicht, oder Cäsar ist der größte Römer, und sie finden seinen Kahlkopf lächerlich, oder Pestalozzi war einer der besten Menschen, und er erscheint ihnen einfach häßlich und schlampig, — wo steckt denn da der Vorteil? Aber auch dem Lehrer, dem Vortragenden tut dieses ewige Bilderzeigen nicht gut; er verliert darüber die Kunst des anschaulichen Beschreibens und des lebhaften Erzählens; gerade weil es so viel bequemer ist, den Augen ein von anderen gemachtes Bild vorzuführen, als es selber in der Seele des Kindes entstehen zu lassen, und weil man so bequem und ohne alle Vorbereitung über ein Bild Worte machen und schwatzen kann, deshalb ist es auch für ihn ein gefährliches Unterrichtsmittel. Und so gilt, wenn irgendwo, für den Anschauungsunterricht das Wort vom Maßhalten; von dieser Warnung und Mahnung lasse ich mich durch keine Schlagworte unserer daran so reichen Pädagogik und Didaktik abbringen.

Der wahre Wert der Anschauung aber liegt erst dort, wo die Kinder in der Sache leben und selbst anschaulich machen können, im Zeichnenunterricht. Von ihm hätte ich auch schon beim Handfertigkeitsunterricht reden können; denn mit ihm

muß er sich aufs engste verbinden. Noch besser aber werden wir von ihm sprechen da, wo es sich um die ästhetische Erziehung handelt, daher mag es bis dahin verschoben werden. Und ebenso der Unterricht in Musik zur Bildung des Ohres. Dem Hören aber entspricht das Reden, dem gut und scharf Hören, das ja auch geübt werden kann, das klar und deutlich Sprechen, das nicht mit dem Deklamieren verwechselt werden darf: Schauspieler wollen wir in der Schule keine erziehen. Aber auf die Sprache der Kinder frühe zu achten und sie an Deutlichkeit und bestimmte Aussprache zu gewöhnen, das ist jedenfalls wertvoller und vernünftiger, als jene stammelnde und lallende Kindersprache in weichlicher Nachahmung möglichst lang zu erhalten und damit das Kind scheinbar zum Herrn über die Sprache einzusetzen und an die Stelle der Unterwerfung unter das gemeinsame Gesetz der Sprache sein individuelles Belieben treten zu lassen. Es bleibt darum doch noch immer Individuelles genug im Sprechen und in der Sprache des einzelnen, wenigstens des einzelnen, der etwas Individuelles und Originelles zu sagen hat.

Auch der Gedanke, daß das Schreien etwas Brutales, das Lispeln etwas Unhöfliches ist, kann den Kindern schon frühe zum Bewußtsein gebracht werden. Selbst ein Sozial-Sittliches steckt darin: die anderen durch Schreien nicht zu verletzen oder zu verrohen — man gehe an einem Exerzierplatz vorüber, und man wird wissen, wie ich es meine, — oder ihnen durch Leisereden, das vielen für besonders vornehm gilt, nicht zu viele Mühe zu machen, also Rücksicht auf sie zu nehmen, das ist auch eine Pflicht. Auch Pestalozzi hat in seinem Aufsatz „Über den Sinn des Gehörs“ verlangt, daß zur Anschauung und zur Sprache sich — die Liebe geselle: „Anschauung und Sprache ohne Liebe führt in der Natur nicht zu dem, was die Ausbildung unseres Geschlechts menschlich macht.“ So stecken in den einfachsten Dingen beim Geschäft des Erziehens allerlei wichtige und bedeutsame Erwägungen; deshalb muß auch von solchen Kleinigkeiten gesprochen werden, das ist eben die scheinbare Trivialität der Pädagogik.

Aber sprechen, hören, sehen — alles das führt schon hinüber zu dem Thema meines nächsten Vortrags, zum Kapitel von der intellektuellen Bildung.

Dritter Vortrag.

B. Intellektuelle Bildung.

Wenn ich mich zuerst der Bildung des Intellekts zuwende und die des Wollens und des Fühlens erst darauf folgen lasse, so will ich damit kein Werturteil aussprechen, höchstens das, daß dieser Teil der Pädagogik am meisten bearbeitet und durchgearbeitet, am bekanntesten und gestaltetsten, intensiv schulmäßig festgelegt und methodisch bestimmt ist. Dabei fürchte ich aber, ganz besonders schlecht vor Ihnen zu bestehen, weil sich dieser überreiche Stoff natürlich in der kurzen mir dafür zugemessenen Spanne Zeit nicht durchmessen oder auch nur überblicken läßt; die ganze Methodik und Didaktik steckt ja darin, und gerade sie muß ich in einer allgemeinen Pädagogik prinzipiell übergehen. Fast willkürlich greife ich daher das Wichtigste heraus, und kann doch auch das vielfach nur obenhinstreifend besprechen. Der Kürze halber beginne ich gleich mit den einzelnen Fächern, Zusammenhang und Gruppierung mögen sich dann nachträglich von selbst ergeben.

1. Lesen und Schreiben.

Allem voran drängt sich der Unterricht im Lesen und Schreiben, die in engster Beziehung stehen zur Sprache und zum Sprechen. Aber man kann sich einen Unterricht auch ohne sie denken. Auch das Märchenerzählen ist nicht nur Unterhaltung, sondern kann schon Unterricht sein; die Griechen lernten am Homer zu einer Zeit, wo sie noch nicht lesen konnten, was sie schulmäßig zu lernen hatten: sie wußten ihn einfach auswendig; ebenso war die Bildung eines Wolfram von Eschenbach eine hohe und tiefe, und doch kannte der Mann, wie er selbst sagt, decheinen buochstap.[1]) Heute können wir uns das

---

1) Sehr bezeichnend in seiner Naivität heißt es im Brockhausschen Konversationslexikon von ihm: „Wolfram war der letzte ungebildete große Dichter der Weltliteratur"!

kaum mehr vorstellen. Aber — ich beginne schon wieder mit meinen pädagogischen Ketzereien — ob wir die beiden Künste in unserem papierenen Zeitalter nicht doch überschätzen? ob wir ganz recht haben, wenn wir die Zahl der Analphabeten so ohne weiteres als den Grad- und Wertmesser der nationalen Bildung eines Volkes ansehen und uns als Deutsche wegen unserer 0,08 Prozent analphabeter Rekruten beglückwünschen, als ob wir schon darum an der Spitze der Zivilisation marschierten? Und infolge davon sieht es in unseren Volksschulen oft so aus, als ob damit alles getan sei, wenn die Kinder nur lesen und schreiben (und ein bißchen rechnen) lernten! Deshalb wird so viel, — viel zu viel Zeit auf das Lesen und namentlich auch auf das Schön- und Richtigschreiben verwendet. Und doch wechselt auch im Schönschreiben die Mode, die Formen, die heute für schön gelten und vorgeschrieben werden, erscheinen morgen häßlich und gelten für veraltet. Über allen solchen Tüfteleien aber vergißt man, daß die Hauptsache doch nur die ist, leserlich und säuberlich schreiben zu lernen. Noch weit schlimmer aber ist es mit der Orthographie, diesem lediglich konventionellen und vielfach ganz prinziplosen Gemächte aus der Kanzlei des Herrn von Puttkamer; diesen Charakter hat sie auch nicht verloren, seitdem sie mit etlichen neuen Veränderungen und dankenswerten Vereinfachungen für ganz Deutschland einheitlich geregelt ist; sie ist auch jetzt wieder nur ein Kunstprodukt fast ohne allen Bildungswert. Der im Interesse der germanischen Freiheit nicht laut genug zu begrüßende Versuch, bei dieser jüngsten Reform einiges der Willkür freizugeben und für dieses und jenes Wort eine Schreibweise so oder auch anders zu gestatten, ist an dem Grauen unserer Schulmeister vor diesem erfreulichen Rest von Willkür und Ungleichheit gescheitert: statt sich für die Kinder zu freuen, daß sie ohne Furcht vor Fallen und Fehlern wenigstens ein paar Wörter nach eigener Wahl schreiben dürfen, haben sie in Konferenzen und sogar in der Presse ängstlich und hilflos nach amtlicher Festlegung auch dieser letzten freigelassenen Ausnahmen geschrien und sie fast gar erzwungen. Kein Wunder daher, daß es in unseren Volksschulen oft zugeht wie in China, wo schließlich die ganze intellektuelle Bildung darin ihr Ziel hat, daß einer die schwierigen Buchstaben in seine Gewalt bekommt. Diesem Chinesentum sind wir in bedenklicher Weise nahegekommen und entdecken dann dem gegenüber, wenn wir

etwa nach Italien kommen, zu unserem Erstaunen, wieviel menschlich schöne Bildung dort unter dem Volk der vielen Analphabeten anzutreffen ist. Und das alles, weil wir die Hauptsache vergessen, daß Lesen und Schreiben nur Mittel, mechanische und formale Mittel sind und Wert nur haben, wenn man etwas und je nachdem man etwas liest oder schreibt.

Also wozu lernen wir beides? Rousseau hat auch das utilitaristisch für die Gegenwart begründet: Emil muß Briefe lesen und schreiben können, sonst kommt er in allerlei Verlegenheiten und entbehrt Vergnügungen aller Art. Und ebenso denke man an die Langeweile: man kann den Kindern nicht unaufhörlich vorlesen und vorerzählen, dazu haben die Erwachsenen keine Zeit; und doch will das Kind beschäftigt, auch geistig beschäftigt sein, es will sich unterhalten. Die Hauptsache aber ist freilich ein anderes weit Größeres und Höheres: durch das Lesenlernen allein können wir erfahren, was andere vor uns gedichtet und erzählt, gedacht und gewußt haben. Darum will das Kind lesen lernen für den Augenblick und soll es lernen für die Zukunft, soll sich durch Bücher belehren lassen und aus ihnen Kenntnisse sammeln. Kenntnisse sind in der Schrift niedergelegt und aufgespeichert, werden durch sie überliefert. Es gibt im Wissen eine Tradition, wir sind historische Menschen, als solche müssen wir lesen lernen. So besteht der Bildungswert der Schrift darin, daß sie uns aufnimmt in das Ganze einer Bildungstradition. Daher ist es berechtigt, den Intellekt vom Lesen (legere) abzuleiten, nur freilich ist es kein einfaches Lesen, sondern ein zwischen den Zeilen (inter-legere), also ein mit Geist Lesen. Und wenn ich noch hinzufüge, daß wie ehemals die religiöse so heute auch die politische Selbständigkeit auf dem Lesen und Schreiben beruht — der Mensch muß selber lesen und seinen Namen wenigstens schreiben können, daß er nicht alles nur auf Treu und Glauben hinzunehmen braucht und sich nicht vom nächsten besten Agitator etwas aufschwatzen und verführen und betrügen lassen muß; und daß ebenso auch die ökonomische Selbständigkeit darin besteht, daß der Mensch seine Geschäfte auch nach auswärts hin selber besorgen, seine Bücher führen und seine Rechnungen schreiben kann: so sehen Sie, daß ich den Wert dieser Künste gewiß nicht unterschätze. Nur kann ich es für kein Kapitalverbrechen halten, wenn einer ein paar orthographische „Fehler“

macht und etwa Beredtsamkeit statt Beredsamkeit schreibt; deswegen kann sein Aufsatz doch gut, ja recht gut sein. Darin sind, wie in so vielem, die Frauen klüger als wir Männer, sie machen sich nichts aus ein paar Buchstaben zu viel oder zu wenig, aus einigen orthographischen Abweichungen von den zufällig geltenden Regeln, auch darin zeigen sie mehr Eigenart als wir überall nur uniformtragenden Männer; und ihre Briefe lesen wir darum doch gern. Aus diesem Grunde protestiere ich aufs lebhafteste gegen die Zeitvergeudung, die mit diesen nichtswürdigen orthographischen Subtilitäten und Fallen in unseren Schulen getrieben wird. Sachen, nicht Formen! heißt es auch hier.

2. Der Sprachunterricht.

Mit Lesen und Schreiben in engstem Zusammenhang steht der Sprachunterricht. Man denkt in Worten. Da die Worte nicht von uns gemacht werden, sondern überkommenes Gut sind, so zeigt sich darin wiederum die Abhängigkeit des Denkens von der Tradition: die Sprache, auch die eigene, muß man lernen. Freilich soll man sie daneben doch auch individuell, eigenartig handhaben: so durchdringen sich auch hier die beiden Prinzipien des Sozialismus und des Individualismus. Die Sprache ist altruistisch ein Verständigungsmittel und Vehikel alles menschlichen Verkehrs, das wahre Organ aller menschlichen Gemeinschaft, und sie ist individualistisch das Eigenste, was der Mensch hat, Ausdruck und Symbol seiner Persönlichkeit und seiner Eigenart: der Stil ist der Mensch.

Da man nun in Worten denkt, so ergibt sich daraus die Wichtigkeit des Sprachunterrichts auch für das Denken: wenn einer nicht sagen kann, was er meint, so hat er nicht klar gedacht; das gilt nicht nur für Schüler, sondern auch noch für Lehrer und Professoren, so oft diese letzteren es auch nicht gelten lassen wollen und das Unklare für besonders gelehrt oder tief ausgeben möchten. In unserer demokratisch gewordenen Zeit der öffentlichen Meinung ist aber die Herrschaft über das Wort immer notwendiger geworden. Die Eloquenz des Humanismus war freilich vielfach epideiktisch wertlose Schönrednerei, aber etwas davon, die Gabe schöner und wirkungsvoller Rede, haben wir auch wieder zu erwerben und als Bildungselement anzuerkennen. Man hat das durch die Ein-

führung freier und sogar improvisierter, nicht vorbereiteter Vorträge in der Schule schon erzielen, gewissermaßen forcieren wollen; aber ich fürchte, das gibt statt gründlich gebildeter Menschen nur frühreife Schwätzer: man soll in der Schule die Kunst des Redens, eine wahre Goldschmiedekunst, langsam und mühsam erlernen und sie sich erarbeiten, nicht schon als Rhetor und fertiger „Maulbraucher" sie ausüben wollen.

So ist denn also der „philologische" Unterricht ein Hauptstück der intellektuellen Erziehung. Nun lernt man die Muttersprache zunächst rein empirisch: genügt das? Nein; um sich mit Sicherheit auf sprachlichem Boden bewegen und korrekt ausdrücken zu lernen, bedarf es eines grammatischen Unterrichts. Früher hat man auch noch Stilistik und Rhetorik getrieben: als besondere Unterrichtsgegenstände sind beide aus dem Schulunterricht verschwunden, die Rhetorik ist zu Dispositionsübungen zusammengeschrumpft, und ebenso wird Stilistisches an Übungen geknüpft und nur gelegentlich behandelt. Könnte man so nicht auch mit der Grammatik verfahren, auch sie allmählich beseitigen und nur noch gelegentlich an und bei der Lektüre oder der Korrektur der Aufsätze einüben? Hier muß meines Erachtens ein Unterschied gemacht werden zwischen deutscher und fremdsprachlicher Grammatik. Daß Grammatik ausdrücklich gelehrt werden muß, wo fremde Sprachen getrieben werden, ist mir unzweifelhaft. Aber auch wo das nicht der Fall ist, deutsche Grammatik? Ich meine, nein. Was ich gegen sie habe, ist das, daß hier so vieles gelernt werden soll, was den Lernenden ein Bekanntes scheint, was sie zwar nicht wissen und kennen, aber unbewußt doch sicher handhaben und können; und so entsteht für sie notwendig das Gefühl des Unnötigen und Überflüssigen, des Selbstverständlichen und Langweiligen, des Pedantischen und Gezwungenen, und es macht beim Reden oder Schreiben eher unsicher und zweifelhaft, als daß es fördert und sichert. Noch heute überfällt mich ein Grauen, wenn ich an die Langeweile denke, die ich als Schüler in den deutschen Grammatikstunden habe ausstehen müssen; es ist das von allen Schulfächern das einzige gewesen, dem ich innerlich absoluten Widerstand entgegengesetzt habe, und ich war ein „Philologus". Mir scheint für den, der nur Deutsch lernt, also in der Volksschule, gelegentliche grammatische Belehrung bei der Lektüre und bei den schriftlichen Übungen durchaus genügend, und dazu mögen dann noch

gelegentliche sprachgeschichtliche Mitteilungen kommen, die sich namentlich an die Vermittelung zwischen dem von den Kindern gesprochenen Dialekt und der hochdeutschen Schriftsprache anschließen können. Darüber würde ich in der Volksschule nicht hinausgehen, wohl aber die Mundart der Kinder statt sie wie Sünde zu bekämpfen ganz anders, als dies gewöhnlich geschieht, zu sprachlicher Belehrung aller Art positiv benützen. Dagegen ist die deutsche Grammatik eines von den Dingen, die man die Kinder fälschlicherweise systematisch und in besonderen Unterrichtsstunden lehren möchte, während sie allerdings zu der gründlichen Ausbildung und Ausrüstung des Lehrers um so mehr gehört. Verstehen aber unsere Volksschullehrer genügend Grammatik? zumal da, wo sie nicht oder doch nicht gründlich genug in einer fremden Sprache unterrichtet werden, so daß es ihnen an der dadurch allein zu erwerbenden sprachlichen Beweglichkeit und an dem Verständnis für den Bau der einen im Unterschied von der anderen Sprache fehlt? Es ist dies das erstemal, wo ich darauf komme, ich werde es aber noch öfter zu wiederholen haben: unsere Volksschullehrer bedürfen absolut einer besseren und gründlicheren und höheren Ausbildung, die annähernd auf derselben Stufe wie die der Geistlichen stehen sollte. Wären sie tüchtig und wissenschaftlich grammatisch geschult, so würden wir bei nur deutschlernenden Kindern einen besonderen grammatischen Unterricht nicht vermissen und brauchen.[1])

Vollends aber, wo fremde Sprachen gelernt werden, da ist ein besonderer grammatischer Unterricht im Deutschen absolut überflüssig und darum geradezu schädlich. Man sehe nur, welches Luxurieren in Grammatik auf höheren Schulen meistens getrieben und verübt wird: lateinische und griechische, deutsche und französische, englische und hebräische Grammatik, so werden unsere Jungen mit Grammatik förmlich überschüttet und ihr

---

1) Ich will hier ausdrücklich anmerken, daß ich es in Grenzländern, wo zwei Sprachen gesprochen werden, z. B. in Elsaß-Lothringen, für durchaus möglich und für durchaus wünschenswert halte, daß auch schon in der Volksschule diese beiden Sprachen gelehrt werden. Praktisch ist es nützlich und notwendig, und politischer wäre es ohnedies, als sich aus falschem Germanisationseifer gegen etwas zu stemmen, was dann in anderer, vielleicht politisch viel bedenklicherer Weise doch kommt. Was ich hier sage, beruht auf langjähriger vielfacher Beobachtung und Erfahrung und tritt ausdrücklich der offiziellen Pädagogik des Reichslandes entgegen.

Geist darin ersäuft, es ist ein wahrer Jammer. Wo mehrere Sprachen gelernt werden, da traktiere man die Grammatik an einer einzigen gründlich, in den übrigen beschränke man sich auf das Allernotwendigste und suche so rasch als möglich darüber hinweg- und hinauszukommen. Wird aber in einer Schule Lateinisch gelehrt, so übernimmt am besten dieses die ganze Last der grammatischen Schulung, die ja auch ich für notwendig halte, wo einer der Sprache und des Wortes Meister werden will. Dazu taugt die lateinische Sprache so ganz besonders, weil sie einfach und klar, knapp und militärisch bestimmt ist und genügend feste Regeln hat;[1]) darum lernt man an ihr grammatisch denken und operieren, sie ist der grammatische Knecht für die anderen alle. Wo Lateinisch gelernt wird, ist deshalb auch mit ihm und nicht etwa mit einer modernen Sprache zu beginnen, auch hier ist der Weg von vorn dem Krebsgang vorzuziehen: das gehört zu den wenigen pädagogischen Sätzen, die ich, trotz des Frankfurter Lehrplans und der mit ihm gemachten günstigen Erfahrungen, für ganz unbestreitbar halte. Die Fabel, daß mensa est rotunda zu schwer sei für unsere Sextaner, wird ja niemand glauben, der es einmal selber gelernt hat. Erfüllt aber das Lateinische diese Aufgabe, dann natürlich im übrigen so wenig Grammatik als möglich, d. h. freilich nicht gar keine; wo fremde Sprachen gelernt werden, ist grammatisches Wissen unerläßlich. Wobei sich übrigens noch einmal ein erheblicher Unterschied zwischen den alten toten und den neuen lebenden Sprachen ergibt: da in jenen nicht mehr gesprochen und geschrieben wird, so können sie auch nicht wie diese durch den Gebrauch erlernt werden, daher steht der analytischen Methode hier die synthetische dort gegenüber; die lebenden Fremdsprachen lernt man nach dem Muster der Muttersprache durch Reden und Hören, die toten an dem erhaltenen Schrifttum durch Lesen und Übersetzen nach sicher gelegtem grammatischem Fundament. Doch gehört das Einzelne hierüber in die Didaktik, mit der wir es hier nicht zu tun haben.

---

1) Das gilt für die Schule trotz des Machtspruches von U. v. Wilamowitz-Möllendorff in seinem noch öfter zu zitierenden Gutachten über „den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium": „Das Latein ist in der Laut- und Formenlehre ziemlich so schwierig geblieben, wie es war."

Mit dem Gesagten sind wir aber bereits auf die Frage geführt worden: warum lernt man überhaupt fremde Sprachen? Absolut notwendig auch für einen hohen Grad von Bildung scheint es nicht zu sein, wenn wir daran denken, daß die Griechen, in ihrer Verachtung gegen die „Barbaren", keine fremde Sprache gelernt haben; die Römer haben sich mit einer, der griechischen, die Humanisten mit zwei, den beiden alten begnügt; wir dagegen kommen auf vier, gelegentlich gar auf fünf. Das ist natürlich zu viel, und deshalb muß jedenfalls das Hebräische auch für die künftigen Theologen von der Schule völlig verschwinden; das stammt noch aus der Zeit, wo die Schule ein Anhängsel der Kirche war und dieser ihre Diener in erster Linie auszubilden hatte. Heute, wo wir wenigstens vorgeben und prätendieren, daß die Fachausbildung nicht auf die Schule gehöre, muß dieses völlig unorganische Überbleibsel eines theologischen Zeitalters vollends beseitigt werden; bei allen denen, die ihr Hebraikum auf der Universität machen, geht es ja auch heute schon ohne die Schule. So bleiben die zwei modernen und die beiden toten Sprachen. Der Nutzen jener liegt auf der Hand; doch ist auch hier zu unterscheiden, ob die Zöglinge voraussichtlich später in die Lage kommen werden, mit den Angehörigen anderer Nationen direkt zu verkehren oder wesentlich nur deren Beitrag zum Wissen und zu der Wissenschaft aus ihren Büchern kennen zu lernen haben. Dadurch wird sich auf Gymnasien und auf Realschulen der Betrieb der modernen Sprachen doch einigermaßen verschieden gestalten, was nicht immer genügend anerkannt wird. Daneben kann ich die Klagen über die immer noch recht mangelhaften Resultate des neusprachlichen Unterrichts auf unseren Gymnasien wohl verstehen und mich der Mahnung, hier die bessernde Hand anzulegen, nur mit allem Nachdruck anschließen. Aber auch auf den Realschulen sollte und könnte hierin immer noch erheblich mehr geleistet werden.

Wie ist es aber nun mit den toten Sprachen? Die eine und erste Aufgabe des Lateinischen, der grammatische Knecht und Zuchtmeister für die anderen alle zu sein, habe ich schon genannt; daß es darum wie alle Zuchtmeister bei der Jugend nicht sonderlich beliebt zu sein pflegt, darf nicht wundernehmen. Aber es tut noch ein anderes, es vermittelt auch die historische Kontinuität unserer Bildung und Kultur, die zweimal — durch

die Kirche im Mittelalter und zu Anfang der Neuzeit durch die Renaissance und die Rezeption des römischen Rechts mit Rom und Latium verbunden war, und so ragt es in unsere moderne Welt noch immer wie die Porta nigra in Trier, fremdartig und doch dazu gehörig, mächtig herein. Für alle gelehrten Stände, die historisch interessiert sind und der historischen Schulung nicht entraten können und wollen, also in erster Linie für die Vertreter der Geisteswissenschaften, ist somit Latein ein Wertvolles und Unentbehrliches, die Kenntnis der Sprache an sich und die Lektüre einer im ganzen feststehenden und erprobten Auswahl aus den in ihr geschriebenen Literaturwerken. Sprachliche Schulung und historische Kontinuität — das ist es also, was uns das Lateinische geben soll; was darüber hinausgeht, das ist vom Übel; deshalb hüte man sich, ein Totes beleben zu wollen, was man doch nicht kann, d. h. man hüte sich, das Lateinische schreiben und sprechen zu lassen wie eine lebendige Sprache. Für lateinische Aufsätze und für lateinisch Sprechen haben wir keine Zeit mehr und dürfen keine mehr haben. Chamberlain hat nicht so ganz unrecht, wenn er fürchtet, unsere Schulen könnten durch das Lateinische „Sterilisierungsanstalten" werden.

Nun aber das Griechische — wozu lehren wir das? Auch seine Erlernung utilitaristisch begründen zu wollen wäre verfehlt. Weder die Fremdwörter der Mediziner, die man aus der Schullektüre doch nicht lernt, noch das alte törichte, aber leider immer noch nicht verschwundene und überwundene Standesvorurteil, als sei und mache es vornehm, griechisch zu kennen, reichen dazu hin und dürfen dafür benützt werden. Sondern die Begründung kann nur eine idealistische sein. Das Griechentum und die Kenntnis desselben ist an sich wertvoll. Die Griechen sind das Volk der schönen Freiheit und der freien Schönheit, die Sonne Homers hat schon über ihre mittleren Zeiten gelächelt, einen Strahl von ihr möchten wir auch für uns haben. Und so hat denn auch das Griechentum zweimal wie das Lateinische, zur Zeit der Renaissance und in der Periode des Neuhumanismus — Winckelmann und Lessing, Herder und Goethe, A. Fr. Wolf und Wilhelm von Humboldt sind hier zu nennen — den intensivsten Einfluß auf unsere deutsche Geistesbildung ausgeübt; die feinste Blüte deutschen Geisteslebens gegen Ende des achtzehnten Jahrhunderts ist unter den Strahlen der griechischen Sonne aufgebrochen.

Überhaupt steckt in beiden toten Sprachen ein Stück Idealismus, eben weil sie tot sind. Ein nächster sichtbarer Zweck wie bei den lebenden — „ein Nutzen“ — ist nicht da oder doch nicht auf der Oberfläche da; es handelt sich hier wirklich um ein interesseloses Wohlgefallen, um feinere Geistesbildung, um das, was wir Humanismus nennen. Das Individuelle und Persönliche daran ist tot, nur das Allgemeingültige, das Klassische und Typische lebt noch. Vielleicht kann man daher das Verhältnis zu den anderen Sprachen so bestimmen: durch die Muttersprache wird der Mensch dem nationalen Leben des eigenen Volkes angegliedert und eingefügt, durch die modernen Fremdsprachen wird er über die Grenzen seines eigenen Landes hinaus mit der Kulturwelt und dem Geistesleben der Nachbarn innerlich, geistig verbunden und dadurch verständnisvoll, duldsam, tolerant gegen ihre von der unsrigen abweichende Eigenart, er hört auf, sie, wie die Griechen alle anderen Völker als „Barbaren“ zu verachten oder zu hassen. Durch die toten Sprachen endlich wird man über die Grenzen der jetzt lebenden Menschenwelt in die Vergangenheit zurückgeführt und erkennt dadurch den großen Kulturzusammenhang mit der ganzen Menschheit und das allgemein Menschliche als das Unsterbliche und bleibend Wertvolle, man wird durch sie human. So ist das Sprachenlernen in der Tat ein Hauptmittel zur Erwerbung allgemeiner Bildung, deren bester Teil eben in jenem duldsamen Verstehen und in dem Gedanken liegt: nil humani a me alienum puto (nichts Menschliches achte ich als mir fremd)!

Nun will ich aber doch mit einem Geständnis nicht zurückhalten, das abzulegen mir nicht eben leicht wird und das ich hier zum erstenmal öffentlich ausspreche. Trotz der soeben vorgetragenen Begründung für die Aufnahme und Erhaltung der alten Sprachen in dem Kreis der Unterrichtsgegenstände war es immer meine Ansicht, daß deshalb natürlich doch nicht alle Gebildeten griechisch lernen müssen oder daß nur gebildet sei, wer griechisch gelernt habe; aber ich war der Meinung und habe sie energisch vertreten, daß unser deutsches Geistes- und Kulturleben den Zusammenhang mit dem Griechentum nicht preisgeben dürfe und daß deshalb Mittelschulen in einer genügenden Anzahl vorhanden sein müssen, auf denen ex officio Griechisch gelehrt und gelernt werde. Daran bin ich irre geworden, ich glaube nicht

mehr so fest an Möglichkeit und Notwendigkeit wie früher. Zunächst hat tatsächlich das Altertum und speziell das Griechentum für unser realistischer gewordenes Volk den früheren Reiz verloren, auch die Gebildeten wollen in ihrer großen Mehrzahl nichts mehr davon wissen, haben bis tief in die Kreise der philologischen Lehrer hinein den Glauben daran verloren; und da erscheint es mir fraglich, ob man dem deutschen Volk eine Bildung aufdrängen soll und vor allem auf die Dauer aufdrängen kann, die es immer entschiedener ablehnt; das geht eine Zeitlang, dann hört es eben einfach auf; damit muß man sich abfinden und sich beizeiten darauf einrichten. Fürs zweite, seitdem unsere Schüler so vielerlei anderes lernen müssen, werden die alten Sprachen und wird speziell das Griechische auf den meisten Schulen nicht mehr so weit gelernt, daß es ein *κτῆμα ἐς ἀεί* (ein wertvoller Besitz fürs Leben) für unsere Jugend bildet: sie lebt sich nicht mehr genügend in die Sprache ein und kommt daher nicht mehr zum vollen Verständnis und zum vollen Genuß des Schönen und des Freien, das in den Werken der Griechen zu finden ist. Sollte aber vollends Ulrich v. Wilamowitz[1]) mit seiner Forderung eines „staatlich einzuführenden" griechischen Lesebuches durchdringen, das die Schüler durch viele Jahrhunderte griechischer Kultur, oben darüber hinstreifend, durchjagen will, so würde dieses encyklopädische Allerweltswissen ein ganz wertloses sein und werden, der deutliche Anfang des nahen Endes. Gerade ihm gegenüber möchte ich es aussprechen, daß die philologische Wissenschaft nicht nur den Glauben an „die Antike als Einheit und Ideal" zerstört, sondern daß sie durch die Art ihres Betriebs vielen von uns auch die Freude daran und durch ihre Haltung im 19. Jahrhundert den Glauben an ihren idealen Wert geraubt oder doch wesentlich verkümmert hat. Mit dem Gedanken, daß das Griechische „nicht nur die Grundlage, sondern sozusagen ein Typus unserer Kultur" sei, daß „von allen Seiten unseres Denkens die Fäden unmittelbar nach Hellas führen" und dort „die gemeinsamen Vorfahren aller modernen zivilisierten Völker" zu suchen seien, weckt man keine Begeisterung: das wird man erleben, wenn man mit den Unterprimanern

1) In dem schon genannten Gutachten über „den griechischen Unterricht auf dem Gymnasium" (in „Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts". Berlin 6. bis 8. Juni 1900. S. 205—215).

Strabon und Hippokrates, Diokles und Stücke aus der Didache liest; solches Totengebein weckt auch „der neue Lehrer des Griechischen" nicht mehr zum Leben auf. Wir leiden in unserer Kultur ohnedies schon an einem Überschwang des Historischen; nun soll auch noch das Griechische ausschließlich auf dieses tote Gleis geschoben werden, — noch einmal, daran müßte es zugrunde gehen, und es würde nicht einmal eine Euthanasie sein.[1])

Aber trotzdem, solange wir an unseren deutschen Klassikern, an Schiller vor allem und an Goethe festhalten, so verlieren wir den Zusammenhang mit dem Griechentum ja doch nicht: sein Geist ist durch sie ein Stück von unserem Geist geworden und tritt uns daher hier lebendig und verständlich entgegen. Wenn wir fortfahren, Goethes Iphigenie und Hermann und Dorothea oder Schillers Balladen unserer Jugend vorzuführen und sie mit den Sagen und mit den Dramen (und natürlich auch mit der Geschichte) des klassischen Altertums in Nacherzählungen und guten Übersetzungen bekannt zu machen, so verlieren wir zwar manches, aber die Hauptsache und das Beste behalten wir doch. So habe ich mich mehr und mehr resigniert: wir können auch ohne Griechisch gebildet werden, und wir müssen es mit der Zeit lernen, ohne Griechisch auszukommen. Ich glaubte es Ihnen schuldig zu sein, diese meine Überzeugung hier offen auszusprechen — auf alle Gefahr hin.

Mit dem zuletzt Gesagten bin ich ganz von selbst beim Deutschen angekommen, von dem wir als dem Nächsten und Eigenen hätten ausgehen sollen. An ihm wird deutlich, daß neben der formal-sprachlichen Schulung, deren Wert und Notwendigkeit ich auf keinem Punkt des philologischen Unterrichts verkenne, die Hauptsache doch in dem Materialen, in der Einführung in die Literatur besteht. Geschieht das auf unseren

---

1) In den neuen preußischen Lehrplänen heißt es beim Griechischen: „Das in II und I etwa in Gebrauch zu nehmende Lesebuch hat die Aufgabe, neben der ästhetischen Auffassung auch die den Zusammenhang zwischen der antiken Welt und der modernen Kultur aufweisende Betrachtung zu ihrem Rechte zu bringen." Also einstweilen noch ein „etwa" und ein „sowohl als auch"! Aber auf der schiefen Ebene sind wir damit doch schon angekommen. Doch haben sich erfreulicherweise immer mehr Stimmen erhoben, die dieses Danaergeschenk ablehnen und gegen die Wilamowitzsche Neuromantik entschieden Protest einlegen; und so kann man hoffen, daß diese Gefahr vorläufig beseitigt und der Husarenritt mit dem Lesebuch-Griechisch glücklich abgeschlagen ist.

Schulen genügend? In unseren Volksschulen jedenfalls nicht. Man verbraucht — ich habe es schon gesagt — viel zu viel Zeit mit dem bloßen Lesen- und Schreibenlernen statt mit dem etwas Lesen. Und doch liegt hier in erster Linie die Grundlage für die Erziehung unseres Volkes zu einem reineren und feineren Genießen. Man lernt doch vor allem in der Schule Lesen, um im Leben gute Bücher lesen zu können; auch dafür muß aber zuerst Sinn und Geschmack geweckt und herangebildet werden; nur an die Schülerbibliothek kann sich die Volksbibliothek und ihre Benützung durch das Volk anschließen. Wird aber dieses Ziel auf dem Lande, aber auch in den meisten städtischen Elementarschulen irgendwie genügend erreicht oder auch nur mit vollem Bewußtsein angestrebt? Sehen Sie doch, was unser Volk liest: ein Sozialdemokrat hat, als wir in Straßburg über die Errichtung einer Volkslesehalle berieten, mit vollem Recht auf die „Schundliteratur" als die fast ausschließliche Lektüre desselben hingewiesen. Dazu kommt: unsere Literatur ist deutsch, also vaterländisch; deshalb ist die Bekanntmachung mit ihr die beste Heimatkunde, die Kunde von dem, was deutsche Dichter und Geisteshelden aller Art in alter und neuer Zeit gefühlt und gedacht, gewollt und geleistet haben. Also ästhetisch und national: — in diesem Sinn müssen die deutschen Stunden den Kindern die liebsten von allen sein, schon deswegen fort mit der deutschen Grammatik, die keine Lust und Liebe aufkommen läßt! Warum wird nun aber dieses Herrliche den Kindern unseres Volkes fast geflissentlich und so gut wie ganz vorenthalten? Und auch die deutschen Lesebücher für unsere höheren Schulen sind nach der Seite der Mannigfaltigkeit und Reichhaltigkeit hin viel zu dürftig und einseitig. Namentlich haben wir noch viel zu viel Respekt vor dem Alten, auch wo es ein längst Veraltetes ist, und zu viel Scheu vor dem Neuen und Lebendigen. Nach zwei Seiten hin sind wir in der Auswahl der Schullektüre zu vorsichtig und zu ängstlich: einmal aus Prüderie und Zimperlichkeit; so hat einmal ein Mitglied des elsaß-lothringischen Landesausschusses Klage geführt über die Aufnahme von Chamissos „Waschfrau" in die Lesebücher, dieses Gedicht verderbe die Sittlichkeit und Reinheit der Mädchen! Und daß sogar der keusche Uhland diesen Sittenwächtern nicht rein genug ist, das habe ich selber einmal lustig genug erfahren, als ich Unter-

tertianern „Den Überfall in Wildbad“ vorlas und — zu spät — entdeckte, daß in ihrem Lesebuch der Vers meiner Originalausgabe:

Ein Mägdlein mag man schrecken, das sich im Bade schmiegt,
Das ist ein lustig Necken, das niemand Schaden fügt

sorgfältig ausgemerzt war. Wir sind aber auch zu ängstlich aus konfessionellen Rücksichten. Es hilft nichts, Luther ist neben dem, daß er ein religiöser Reformator war, zugleich auch ein Klassiker der deutschen Sprache und Literatur, und daher muß jedes Schulkind, auch das katholische, im deutschen Unterricht von ihm hören. Unsere Regierungen aber sind literarisch und pädagogisch vielfach zu ungebildet und schon deshalb solchen ungehörigen konfessionellen Ansprüchen und Rücksichten gegenüber zu schwach und zu nachgiebig. Daher unterbleibt so viel pädagogisch Notwendiges und Richtiges.

Eines will ich aber hier doch noch hinzufügen: Literaturgeschichte ist nicht Literatur; Lektüre ist die Hauptsache, jene muß dagegen auf ein Mindestmaß beschränkt werden, weil sonst das Lesen, das selber Kennenlernen zu kurz kommt und die schlechte Gewohnheit sich einbürgert, über Dinge und Bücher zu urteilen und abzusprechen, die man nicht gelesen hat. Noch schlimmer aber wirkt sie dadurch, daß nun z. B. unsere Studenten sich des Selberlesens enthoben glauben: man hat ja alle diese Dinge in der Schule bereits „gehabt“, wobei es dann freilich begegnen kann, daß einer Werthers Lotte mit Schillers Lotte verwechselt, oder bei Goethes „Fischerin“ sachkundig „Fischerin du kleine“ zitiert. Also begnüge man sich bei den Dichtern, die man liest, mit kurzen biographischen Einleitungen und den notwendigsten Verbindungsfäden von dem einen zum anderen; bei Goethe sorgt dann schon „Wahrheit und Dichtung“ dafür, daß der Mensch über dem Dichter nicht zu kurz kommt. Fraglich ist dabei nur, wie weit man zurückgehen soll. Im Neuhochdeutschen so weit, als bleibend Wertvolles da ist. Daher ist es ein grober Unfug, Schüler und Schülerinnen mit den schlesischen Dichterschulen zu quälen, und selbst Klopstock hat — wer will es leugnen? — aufgehört für uns ein Klassiker zu sein. Das alles führt in den Literaturstunden unserer Knaben- und Mädchenschulen ein armseliges Schatten- und Scheinleben — wer liest es denn noch? — und schadet hier positiv: wenn nun doch einmal einer nach solchen be-

sprochenen Büchern greift und entdeckt, wie langweilig sie sind, so wird er annehmen, daß wohl das meiste andere ebenso langweilig sei, und sich hüten, je wieder ein solches Literaturwerk zu lesen. Wirklich, Ihre Hamburger Lehrervereinigung hat ganz recht, auch einmal Mörike und Storm, Annette von Droste-Hülshoff und Konr. Ferd. Meyer auf ihre Brauchbarkeit für den Jugendunterricht hin zu prüfen und an Stelle des nachgerade Veralteten solches Neue und Neueste in das Lesebuch aufzunehmen. Die Jugend ist neuerungslustig, also greift sie auch in der Lektüre mit Vorliebe nach dem Neuen: soll man ihr das in der Schule hermetisch verschließen und sie steuer- und ratlos der Mode des Tages preisgeben?

Wie steht es aber mit dem noch Älteren, dem Mittelhochdeutschen? Daß der deutsche Mensch vom Nibelungenlied und von Parzival wissen muß, versteht sich von selbst; auch das Volk liest ja diese Namen auf den Theaterzetteln und hört auch wohl einzelne dieser Opern, warum sollte man ihm also in der Schule nicht einiges davon erzählen? Und ebenso gehört Walter von der Vogelweide zur Geschichte seiner Zeit. Aber zu viel von diesen mittelalterlichen Dingen wirkt notorisch ermüdend. Darum auch in den höheren Schulen wenig, dieses Wenige aber besser in seiner ursprünglichen mittelhochdeutschen Form als in meist doch etwas fragwürdigen Übersetzungen! Namentlich für uns Süddeutsche hat das gar keine Schwierigkeit; hier schadet auch das verpönte „Raten" nichts, auf die Diskrepanz in der Bedeutung der gleichen Worte kann ja der Lehrer hinweisen, das gibt ihm eben Gelegenheit zu allerlei sprachgeschichtlichen Bemerkungen, ähnlich wie beim vergleichenden Hin und Her zwischen dem Dialekt und dem Hochdeutschen. Das Beste aber wird sein, wenn es dem Lehrer gelingt, seine Schüler zu eigenem privaten Weiterlesen zu begeistern; ohne eine solche Fortsetzung hilft das Wenige, was die Schule hierin leisten kann und darf, nicht allzuviel.

Zum Sprachunterricht gehört endlich auch das Schreiben. Ohne schriftliche Übungen erlernt man keine fremde Sprache sicher, deshalb muß überall geschrieben werden. Nur freilich ganz anders in den alten Sprachen, wo der lateinische Aufsatz lediglich eine Verführung zum Phrasenmachen und das Sprechen für Lehrer und Schüler ein Unding, weil ein Ding der Un-

möglichkeit war[1]), während in den neueren Sprachen gerade das Sprechen durchaus im Vordergrund stehen und der freie Aufsatz womöglich von Anfang an an die Stelle von Übersetzungen treten muß. Doch möchte ich auch hier gewissen Übertreibungen und übertriebenen Hoffnungen gegenüber hinzufügen: aber natürlich mit Maß! Sprechen wie ein Pariser und schreiben wie ein Mitglied der Akademie — das kann die Schule nicht lehren und nicht erreichen, darum soll sie das Unmögliche auch nicht anstreben und leisten wollen. Doch das Wie ist Sache der Methode, darauf gehe ich hier nicht näher ein. Ich möchte nur noch ein kurzes Wort über die deutschen Aufsätze sagen. Mit Briefschreiben begann historisch der deutsche Unterricht. Heute wird das in den meisten Schulen fast völlig vernachlässigt, man hält den Unterricht dafür seltsamerweise für zu gut, ich weiß nicht warum; und doch sollte aus unseren Schulen allen keiner hervorgehen, der nicht imstande wäre, einen einfachen Brief, Geschäftsbrief vor allem, korrekt und in guter Form zu schreiben. Können unsere Studenten Briefe schreiben?! Die ersten Aufgaben für den Aufsatz sind Erzählungen, Abhandlungen die letzten; Schilderungen und Beschreibungen sind schwierig, aber z. B. im naturwissenschaftlichen Unterricht am Platz und unerläßlich. Woraus zugleich hervorgeht, daß das Aufsätze machen lassen nicht bloß Sache des Deutschlehrers ist; außer den Stunden in den neuen Fremdsprachen ist jede Stunde eine deutsche Stunde. Charakterschilderungen halte ich für zu schwierig; wenn ich an Mommsens Meisterschaft in der Schilderung Cäsars denke, will es mir unmöglich vorkommen, die Schüler an einer Charakterschilderung Wallensteins herumstümpern zu lassen; man stelle die Aufgabe im Anschluß an das Schillersche Stück konkreter und einfacher. Für verwerflich und schädlich aber halte ich vollends jene allgemeinen moralisierenden Themata, die allzu leicht zur Heuchelei und zum Phrasenmachen verleiten: die Schüler schreiben dabei Dinge,

---

1) Es ist mir leid, hierin gerade Kübler, der auf der Berliner Konferenz im Juni 1900 sonst ganz besonders vernünftig und sympathisch geredet hat, widersprechen zu müssen. Er sagt, es sei ihm „außerordentlich erfreulich gewesen zu hören, daß die Übungen im lateinischen Sprechen nicht mehr wie bisher verboten sein dürfen". Mir wäre das sehr unerfreulich, ich wünsche dringend die Aufrechterhaltung dieses Verbots; s. oben S. 45.

die sie nicht erlebt und empfunden haben; junge Streber schreiben wohl das, was ihrem Lehrer voraussichtlich erwünscht ist, andere halten sich geistlos und mechanisch an die „Katechismusmoral“ und zeigen damit, daß sie zur Bearbeitung solcher ethischer Aufgaben noch bei weitem nicht reif sind, und wieder andere berauschen sich am „Immoralismus“ Nietzsches und kommen sich dabei wunder wie interessant und genial vor. Alle zusammen aber lernen sie dabei gar nichts. Nützlich und nötig ist vielmehr stets die Anlehnung an eine in der Schule behandelte Materie, unbeschadet der Forderung, daß sich der Aufsatz allmählich von der Reproduktion emanzipiere und ein freier werde. Dabei ist die Erziehung zum logischen Denken die Hauptsache, während es namentlich in Mädchenschulen bei der Stellung der Themata vielfach so aussieht, als handele es sich um die Heranbildung von lyrischen Dichterinnen. Auf der obersten Stufe aber muß der Aufsatz eine Anleitung zum selbstständigen wissenschaftlichen Arbeiten werden (auf Grund von Auszügen aus dem unter bestimmten Gesichtspunkten Gelesenen, mit Angabe der Quellen u. dgl.). Daher ist es infam, seinen Aufsatz abzuschreiben; denn das züchtet Plagiatoren. Im Aufsatz gibt der Schüler sein Eigenstes und sein Bestes, darum muß es Ehrensache für ihn sein, daß er stets sein Eigentum sei. So wird die Pflicht der wissenschaftlichen Ehrlichkeit und Wahrhaftigkeit hier zum erstenmal empfunden und zum Bewußtsein gebracht. Auf der anderen Seite muß aber auch der korrigierende Lehrer den Aufsatz als das Eigentum des anderen respektieren und in der Korrektur stehen lassen, was immer stehen bleiben kann; wir reden auch in der Wissenschaft nicht mit Unrecht von einer „schulmeisterlichen“ und „schulmeisternden“ Kritik. Im übrigen kann man den formalen Wert a l l e r philologischen Arbeit darin suchen, daß man durch sie wissenschaftlich arbeiten, etwas heraus- und erarbeiten lernt: der Aufsatz ist dann nur gewissermaßen die Blüte davon und die Probe dafür.

3. Mathematik.

Allzulang habe ich mich beim Sprachunterricht aufgehalten, darum bleibt mir für die anderen Fächer nur Zeit zum Notwendigsten. Auch den mathematischen Unterricht kann man utilitaristisch begründen: rechnen lernen muß jeder Handwerker

und jede Hausfrau, und es ist ein Nachteil und eine Schande, daß unsere Lateinschüler und unsere höheren Töchter meist so mangelhaft rechnen können; deshalb müssen die Aufgaben vielfach aus dem wirtschaftlichen Leben der Gegenwart heraus gestellt werden. Weiter kann man sodann die Mathematik als Mittel zum Erlernen und Verstehen anderer Fächer ansehen: kein Naturgesetz ist perfekt, solange es sich nicht mathematisch formulieren läßt. Nur hüte man sich, daß man nicht von diesem Gesichtspunkt aus zu viel verlangt und zu hoch greift; an diesem Extrem scheinen wir heute angekommen zu sein; die Schule ist weder ein philologisches noch ein mathematisches Proseminar. Im allgemeinen gibt für den Schulunterricht die Unterscheidung zwischen Elementarmathematik und höherer Mathematik doch wohl den richtigen Anhaltspunkt, in dem Maß natürlich, wie diese Grenzlinie selbst schwankend und veränderlich ist. Die Hauptsache aber ist die formale, d. h. jedoch nicht nur die logische, sondern die allgemein philosophische Schulung, die wir der Mathematik verdanken. Wobei ich übrigens anmerken will, daß es falsch ist zu sagen: nur durch die Mathematik führt der Weg zur Philosophie; es gibt vielmehr zwei Zugänge zu ihr, einen mathematisch-naturwissenschaftlichen und einen geschichtlichen; also nicht der Weg, aber ein Weg zur Philosophie ist die Mathematik, eine treffliche Propädeutik zum Verständnis und zum Studium der Philosophie.

Dagegen scheint nun freilich ein früher mehr als heute gehörter Einwurf zu sprechen: zur Mathematik bedürfe es besonderer Begabung, die nicht jeder habe. Was ist daran richtig? Mathematik verstehen muß jeder, der Anspruch erhebt, ein logisch, d. h. ein richtig denkender Mensch zu sein; er muß ihre Sätze begreifen und ihren Beweisen folgen können; und auch das ist von Wert, daß ihm hier zum erstenmal ein Ganzes, ein Systematisches und zum System sich Zusammenschließendes entgegentritt; nur muß der Lehrer verstehen, das auch wirklich zum Bewußtsein zu bringen, den Zusammenhang des einzelnen mit dem Ganzen aufzeigen und den Blick für das Ganze erschließen, natürlich ohne der jugendlichen Fassungskraft zu viel zuzumuten. Aber zur Mathematik gehört auch räumliches Anschauungsvermögen und räumliche Phantasie, also ein Künstlerisches. Anch' io sono pittore! (Auch ich bin ein Maler!) darf der große Mathematiker mit Recht von sich sagen. Auch

dieses Anschauungsvermögen läßt sich wecken und entwickeln, gewiß; aber in gleichem Maße besitzt es so wenig jeder, wie alle Menschen zu Dichtern geboren sind. Deshalb darf namentlich hierin nicht zu viel vom Schüler verlangt, vor allem dürfen ihm keine Aufgaben gestellt werden, die zu ihrer Lösung phantasievolle Einfälle und entlegene Kunstgriffe nötig haben. Gerade hierin aber greifen die Mathematiklehrer leicht fehl: weil sie diese mathematische Phantasie haben, sonst wären sie ja keine Mathematiker geworden, begreifen sie nicht, daß einem das nicht „einfällt", was ihnen intuitiv und auf den ersten Blick klar ist. Hier liegt daher eine Hauptquelle der Überbürdung, wenn solche mathematische Aufgaben doch gestellt werden, an denen sich die Schüler ohne vorhandene und entwickelte mathematische Phantasie vergeblich abmühen. Anderseits macht es der abstrakte Geist der Mathematik nötig, den Beginn dieses Unterrichts nicht zu verfrühen, wogegen bei uns gegenwärtig ganz besonders gefehlt wird. Mancher ist für Mathematik wohl befähigt, aber er ist für sie noch nicht reif. So versteht er die Anfänge und Grundlagen nicht, und verliert dann für alle Zeit die Lust dazu und den Glauben an sich und an seine doch ausreichend vorhandene Fähigkeit, weil ihm der feste Boden fehlt, der beim mathematischen Unterricht so besonders wichtig ist. Daher ist hier langsames Fortschreiten für den Lehrer die erste Pflicht: wenig aber gründlich! heißt es wenn irgendwo, so im mathematischen Unterricht.

Endlich unterschätze man auch nicht die ethische Bedeutung der Beschäftigung mit Mathematik. Dem Künstlerischen in ihr entspricht die Schaffensfreude, wenn uns die Lösung einer schwierigen Aufgabe gelingt; ich glaube, ich habe nie eine reinere und größere empfunden; und so erzieht dieser Unterricht wie kein anderer zu wissenschaftlicher Hingabe, zum Ringen mit Problemen und zu der aus dem Kraftgefühl entspringenden Lust an solcher Arbeit. Weit weniger als beim Erlernen der Sprachen kann man sich hier mit gedächtnismäßiger Aneignung zufrieden geben, in schwerem Mühen muß man hier alles selbst erarbeiten. Vor allem aber, an ihr geht der Jugend zuerst und doch ganz anders als an den grammatischen Regeln mit ihren vielen Ausnahmen der Gedanke an die absolute Gültigkeit der Gesetze und Beweise, der Respekt vor Gesetz und bewiesener Wahrheit auf, hier kommt ihr der logische Satz vom zureichenden

Grunde als kategorischer Imperativ alles wissenschaftlichen Denkens zum Bewußtsein. Du sollst deine Sätze beweisen! das ist eine logische und eine sittliche Forderung zugleich.

In gewissem Sinne bildet die Mathematik eine Parallele zu den Sprachen: Worte, Zahlen, Figuren — sie alle sind Zeichen, Verbalismus und Formalismus gehören eng zusammen. Aber wenn in den Worten Sinn und Bedeutung steckt und die mathematischen Zeichen auf die Natur und ihre Gesetze, also ebenfalls auf einen Inhalt angewendet werden, so steht Mathematik und Sprachunterricht doch in keinem diametralen Gegensatz zu dem, was man Realismus nennt, und so ist es kein allzu großer Sprung, wenn wir nun zu den Sachen weitergehen.

4. Geschichte und Naturwissenschaften.

Bildung heißt nicht alles wissen, so muß man sich bescheiden und auswählen; und da hat man denn auch längst schon die Auswahl getroffen und an Stelle des Allerlei der jesuitischen Erudition, welche neuerdings Willman als „Polymathie“ wieder empfiehlt, die Geschichte und einzelne Naturwissenschaften als für die Erziehung besonders tauglich und wertvoll und als für die Bildung notwendig herausgegriffen.

a) Geschichte. Der Mensch ist ein historisches Wesen mit Pietät für das Vergangene und Verpflichtungen gegen die Zukunft; daher steckt in der Geschichte menschliche Teilnahme, die Verknüpfung des Einzelnen in der Gegenwart mit der Gesamtheit der Menschheit im ganzen und mit der seines Volkes insbesondere, die in die Vergangenheit zurückreicht und eine Zukunft vor sich hat. Und es steckt darin Respekt vor der Größe, die Moral ist demokratisch, die Geschichte ist aristokratisch: darin besteht der Gegensatz und doch auch wieder der Zusammenhang zwischen der Wissenschaft des Gewesenen und des Seinsollenden; auch jene wertet, indem sie nach bestimmten Gesichtspunkten auswählt, und ist so gewissermaßen das Sieb, in dem nur das Große bleibt, das Kleine dagegen durchfällt. Gerade das aber kann unsere an wahrhaftem Respekt arme und doch so byzantinische Zeit notwendig brauchen, daß wir uns beugen lernen vor dem, was wirklich groß ist und bleibenden Wert hat, aber auch nur vor dem!

Vor einer Überschätzung des Geschichtsunterrichts, der wir in unserem historischen Zeitalter nur zu leicht ausgesetzt sind, schützt aber auf der anderen Seite die Erwägung, daß sich in demselben viel Gedächtnismäßiges und Rezeptives findet, ein gewisses Hinnehmen auf Autorität hin, auf Treu und Glauben, ein Dogmatistisches also. Allerdings muß auch das Gedächtnis geübt werden, und Geschichte ist dafür ein ganz besonders geeigneter, weil inhaltlich überaus wertvoller Stoff; aber überwiegen darf im Unterricht dieses Gedächtnismäßig-Passive nicht. Nun fehlt es ja freilich auch hier nicht an Selbsttätigkeit: es gilt das Geschehene zu verstehen, und Zusammenfassungen, Rekapitulationen, Variationen, Beziehungen und Versetzung des Mitgeteilten in neue und immer neue Zusammenhänge geben dazu Anlaß und dafür die Möglichkeit; aber sie tritt doch erheblich zurück, dagegen helfen auch die Ausführungen Natorps nichts, denen man hier den Mangel an pädagogischer Praxis doch allzusehr anspürt. Der Gedanke, daß man auf der Schule Geschichte „erforschen" oder, wie man sich längst schon einfacher und weniger großwortig ausgedrückt hat, daß man in der Schule historische Werke als solche lesen lernen müsse, ist trotz Xenophon und Thukydides, trotz Cäsar und Sallust, trotz des Wilamowitzschen Lesebuchs und Voltaires Siècle de Louis XIV. lediglich ein frommer Wunsch, keine Wirklichkeit; und noch phantastischer ist die Meinung, man könne die Jugend die Geschichte „erleben", die verschiedenen Kulturstufen der Menschheit in abgekürztem Verfahren selber durchlaufen lassen. Das führt in lauter Unnatur und schnöde Künstelei.

Das Märchen hebt an: „Es war einmal", die Geschichte gibt chronologisch genau den Zeitpunkt an, wann eine Tatsache geschehen ist; deshalb müssen Zahlen als das Skelett der Geschichte auswendig gelernt werden. In unteren Klassen wird das biographische Element im Geschichtsunterricht im Vordergrund stehen, und bis hinauf in die obersten Klassen wird sich die Jugend gern für Helden und an Helden begeistern, wobei es pädagogisch gleichgültig ist, wie man sich zu der Streitfrage: große Einzelne oder Milieu? stellt. Sie hängt aber mit einem anderen zusammen, das ebenfalls strittig ist. Unter Geschichte verstand man lange Zeit ausschließlich die politische, heute denkt man mehr an Kulturgeschichte. Gewiß hat man allmählich mit Recht gelernt, aus der Kunst- oder Wirtschafts-

geschichte allerlei in den Unterricht mit aufzunehmen, was man früher beiseite gelassen hatte: wer wird heute noch, ohne von ihrer Kunst zu reden, die Geschichte der Griechen oder der Renaissance vortragen wollen? Aber Kulturgeschichte an Stelle der politischen setzen oder ihr doch vorangehen lassen wollen, hieße Lehrern und Schülern ein viel zu Schwieriges zumuten. Zustände aufzufassen und ihren stillen Wandel zu verstehen, übersteigt die Fassungskraft der Jugend bei weitem, die Schilderung davon würde unmöglich haften und sie bald genug langweilen. Darum bildet jedenfalls für den Schulunterricht das Biographische sozusagen das Fleisch, das Politische das Rückgrat der Geschichte. Dieses letztere leugnen zwar Politiker, aber die Pädagogen sind darüber im ganzen doch wohl einig. Weil der Mensch ein *ζῷον πολιτικόν* (ein politisches Geschöpf) ist und weil der Staat die umfassendste Form ist für alles menschliche Zusammenleben und Zusammenwirken, steht das Politische für ihn im Vordergrund. Auch tritt jener geschichtliche Wandel der Kulturzustände viel weniger in seinen langsamen Änderungen in die Erscheinung als an den gewaltigen politischen Ereignissen, die die Stellung eines Volkes in der Welt und darum doch auch das Niveau seiner Kultur bestimmen und zum Ausdruck bringen. Deshalb redet man in der Schule von Kriegen und von Schlachten, weil sie, z. B. der Krieg Spaniens mit Nordamerika oder die Schlacht von Königgrätz, die langsam vor sich gegangene Wandlung, die allmählich sich entwickelnde Überlegenheit des einen über den anderen Teil vor jedermanns Auge sichtbar werden lassen; vielleicht ist das nie klarer geworden als in diesem Augenblick, wo der Krieg zwischen Japan und Rußland wie mit Flammenschrift auch dem Blindesten klar macht, daß Intelligenz und Geist immer noch stärker sind als rohe Masse und brutale Gewalttat. Also nicht aus Freude am Krieg, sondern als markante Wendepunkte, an denen einer Wandlung gewissermaßen das Siegel der Offenkundigkeit aufgedrückt und durch die die veränderte Macht- und Weltstellung eines Landes und Volkes bestätigt und weiterhin verfestigt wird, wird der Jugend von Kriegen und Siegen erzählt, allen Friedensfreunden zum Trotz!

Deshalb genügt aber auch im Politischen der Unterricht in sogenannter Bürgerkunde nicht, weil man das Gegenwärtige nur als ein Gewordenes ganz versteht. Das Heutige ist das

Komplizierteste: den griechischen Stadtstaat kann der jugendliche Geist in seinen relativ einfachen Grundlinien vielleicht doch noch leichter erfassen als unseren modernen Bundes- und Nationalstaat, und so lernt er zuerst an jenem das Staatliche und den Staat als solchen in seinen Aufgaben und Funktionen begreifen. Daß freilich mehr, als dies meist geschieht, z. B. auch die Bauernjungen in der Fortbildungsschule von unserem deutschen Staat und seinen Einrichtungen erfahren, daß man unsere heranwachsende Jugend in die Welt des Politischen einführen und sie über die Pflichten und die Rechte des Staatsbürgers aufklären sollte, ist sicher. Auch unsere Studenten wissen im Durchschnitt befremdlich wenig vom Staat; den sie gleich darauf, wenn auch nur als ein ganz kleines Rad an der Maschine, mit regieren und an dessen Leben sie sich demnächst als Wähler aktiv beteiligen sollen. Am besten orientiert ist die sozialdemokratische Jugend, deswegen ist auch der Arbeiter dem Bourgeois in der Debatte vielfach so weit überlegen.

An der Geschichte rankt sich endlich auch der Patriotismus auf. Also natürlich deutsche Geschichte! Ja, aber nicht sie allein. An den so ganz persönlichen Taten eines Leonidas oder Epaminondas lernt auch der deutsche Junge, was dem Mann das Vaterland bedeutet und in alle Ewigkeit zu bedeuten hat, wie wir an Schillers Jungfrau von Orleans natürlich nicht französischen Patriotismus, sondern die allgemeine Wahrheit lernen, daß

> nichtswürdig ist die Nation, die nicht
> ihr alles freudig setzt an ihre Ehre.

Dabei macht sich der Graf Douglas[1]) vielleicht auch den Grund klar, warum die Heldentat des Pionier Klinke vor Düppel für die Weltgeschichte nicht die Bedeutung hat wie gewisse Heldentaten aus „der alten Geschichte": Klinke gehört ins Lesebuch, Leonidas in die Geschichte. In dem Unterricht der vaterländischen Geschichte aber meide der Lehrer die gefährlichen Klippen des Chauvinismus und des künstlich sich erhitzenden

---

1) Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts S. 144 f. Daß auf dieser Konferenz die stärkere Betonung der römischen Kaiserzeit bei dem Geschichtsunterricht so eingehend erörtert wurde, hatte ganz persönliche Gründe. An sich ist das eine Einzelheit ohne alle prinzipielle und sachliche Bedeutung; darin hatte Oskar Jäger ganz recht.

Pathos. Schlicht und einfach, ehrlich und wahr vorgetragen wirkt sie besser und mehr. Der Geschichtsunterricht soll immer auch Erziehung zur Wahrhaftigkeit sein, darum wollen wir keine patriotischen Legenden; unsere deutsche Geschichte kann die Wahrheit gottlob ertragen. Und dem Pathos gegenüber verhält sich der nüchterne und kühle Sekundaner ohnedies ablehnend oder gar skeptisch und spottend; also lasse man es! Vom Geschichtsunterricht rückwärts können wir heute schweigen, wohl aber warnen, allerneueste „Geschichte" vorzutragen. Bis 1890 mag man allenfalls gehen, da ist die Ära Bismarck abgelaufen und ein Neues beginnt; die letzten vierzehn Jahre sind nicht mehr oder noch nicht Geschichte, sondern Gegenwart, hier fehlt daher die Möglichkeit einer von Parteileidenschaft freien Darstellung. Die Schule aber ist nicht der Ort für Parteikämpfe und Parteinahme, sie soll nie gegen eine bestimmte Partei Stellung nehmen und Stimmung machen wollen, soll daher auch nicht, wie die neuen Lehrpläne verlangen, „das Verhängnisvolle unberechtigter sozialer Bestrebungen der Gegenwart" bekämpfen: das würde bei der oppositionellen Neigung der Jugend doch nur den entgegengesetzten Effekt haben; und überdies mutet es dem Lehrer eventuell zu, seine persönliche Ansicht und Überzeugung zu verleugnen, verträgt sich auch nicht mit einer rein „sachlichen" Behandlung und der mit Recht geforderten „Vermeidung jeder Tendenz". In diesem Sinn „Gesinnung" zu züchten ist nicht Aufgabe der Schule, soll und darf es nicht sein.

b) Naturwissenschaft. Den Übergang von den Geisteswissenschaften zur Natur bildet durch ihren Zusammenhang mit der Geschichte die Geographie. Ganz unbestritten ist dieser Zusammenhang heute freilich nicht mehr; aber wie immer die Wissenschaft darüber denkt und schließlich sich entscheidet, einstweilen wird es für die Schule doch dabei bleiben, daß es für sie kein Gewinn wäre, wenn die Geographie völlig getrennt würde von der Geschichte. Umgekehrt ist es eine arge Übertreibung der Herbartianer, wenn sie um dieser Mittelstellung willen der Geographie eine ganz besonders zentrale Stellung im Lehrplan anweisen wollen: Geographie ist wie Geschichte immer nur ein Fach unter anderen und nicht einmal ein Hauptfach.

Die Geographie zerfällt in Erdkunde und Länderkunde, und die Frage ist: womit soll man beginnen? Darauf antwortet das

Wort „Heimatkunde“, an das sich aber allerlei Mißverständnisse angeknüpft haben und das ich gerne für ein viel Umfassenderes verwenden möchte. Nicht darum kann es sich handeln, den geographischen Unterricht mit einer genauen Kenntnis der Stadt, des Kreises, der Provinz, des Landes zu beginnen. Gerade für dieses Nächstliegende interessieren sich unsere Knaben am allerwenigsten; sie lockt vielmehr jugendliche Abenteuerlust und die jugendlich schweifende Phantasie in die Ferne, zu Indianern und Hereros, zu Negern und Eskimos. Diesem Hang muß man nachgeben, an diese Neigung muß der Unterricht anknüpfen; in der Zeit einer wachsenden Kolonialbewegung und eines südwestafrikanischen Krieges, eines chinesischen Abenteuers oder eines russisch-japanischen Krieges versteht sich das von selbst. Dagegen müssen, worauf schon Rousseau hingewiesen hat, die geographischen Grundbegriffe: Himmelsgegend, Länge und Breite, scheinbare Sonnenbewegung, Zusammenhang mit dem Klima, Flußlauf und Gebirge, die Art der Besiedelung, die Verkehrswege und ihre Anlage den Kindern von ihrem Standort aus, an der nächsten Umgebung, also an der Heimat in elementarer Weise klar gemacht werden; auch die Karte müssen sie hier zuerst lesen und eine solche in einfacher Form bald auch selbst zeichnen lernen: so hat diese Art Heimatkunde mit ihrem Ausgehen von der Anschauung zunächst lediglich propädeutische Bedeutung. Und nun führe man die Kinder rasch hinaus in die Ferne und in die Weite, um erst allmählich wieder mit ihnen zum eigenen Land und dessen eingehender Beschreibung zurückzukehren. Schließlich aber wird die ganze Geographie als „Heimatkunde“ aufgefaßt werden können, weil durch sie der Mensch auf der Erde als seiner Heimat heimisch werden soll. Den Abschluß des geographischen Unterrichts endlich bildet in den obersten Klassen die Einführung in die mathematische oder astronomische Geographie, die ja schon erhebliche mathematische Kenntnisse voraussetzt.

Und nun kommen die verschiedenen naturwissenschaftlichen Disziplinen, von der Naturbeschreibung Botanik und Zoologie, von der Naturlehre Physik, Chemie und einzelnes aus der Geologie. Was dadurch erreicht werden soll, ist klar. Zunächst eine Summe positiven Wissens von der Natur, das heute für jeden, der auf Bildung Anspruch macht, unerläßlich ist, und auch praktisch nicht entbehrt werden kann, da uns allein

das Wissen von der Natur die Macht und die Herrschaft über sie verschafft: die Natur beherrschen aber muß jeder in seinem Kreis, in seiner Arbeit, in seinem täglichen Leben. Dazu kommt das Interesse an der Natur, das die Kinder fast ausnahmslos schon mitbringen, und das nur wach gehalten, verstärkt und in die richtige Bahn geleitet werden muß; man denke an das Sammeln von Blumen und Schmetterlingen, von seltenen Steinen, Muscheln und dergleichen. Das Wichtigste aber ist, daß hier die Kinder die Kunst des Beobachtens, daß sie hier wirklich sehen lernen: beobachten ist denkendes Sehen, eben deshalb muß es gelehrt und geübt werden. Daran schließt sich endlich allerlei Ästhetisches und Ethisches an: die Freude an der unendlichen Mannigfaltigkeit und an der Regelmäßigkeit der Natur, die jene doch immer wieder übersichtlich macht, die Unterordnung unter ihre ewigen Gesetze und die Einordnung in ein Stufenreich, an dessen oberstem Ende wir Menschen stehen, und endlich die Sympathie mit ihren Geschöpfen, deren Leben wir ja alle mitleben. Jene unendlich tiefen Gedanken Goethes über „die Natur" sollte sich jeder Lehrer der Naturwissenschaft von Zeit zu Zeit vor Augen stellen, um die ganze Höhe seiner Aufgabe sich zum Bewußtsein zu bringen und sich vom Geiste der Natur durchdringen zu lassen.

Vieles von dem Bildungswert des naturwissenschaftlichen Unterrichts enthüllt sich freilich erst dem Forscher, dem Mann des Faches; vielleicht deshalb hier mehr als anderswo, weil der naturwissenschaftliche Unterricht verhältnismäßig noch neu und jung und deshalb die Methode desselben noch nicht so durchgearbeitet und traditionell festgelegt, ein allgemein Anerkanntes dafür noch nicht gefunden ist. Freilich hat gerade hier die methodische Bearbeitung in den letzten zwei Jahrzehnten gewaltige Fortschritte gemacht; allein darum bleibt doch noch vieles zu tun übrig. Für den Lehrer aber sehe ich gerade darin den besonderen Reiz dieses Unterrichts, es ist Neuland, keine ausgefahrenen Gleise, darum hat hier die Individualität noch mehr Spielraum als auf anderen Gebieten, der Stoff läßt sich noch frei und künstlerisch bald so, bald anders gestalten und aus dem hohen Flug der Forschung auch für den elementaren Unterricht immer wieder ein Neues und ein neuer Weg finden.

Und nicht nur darum. Es sind gar viele Fächer; auch nur eines erschöpfend in der Schule behandeln zu wollen, ist

unmöglich, ist auch nicht nötig. Es kommt mir oft vor, als werde namentlich auf unseren Gymnasien die Physik zu ausschließlich und zu eingehend behandelt; darüber kommt dann anderes zu kurz, namentlich die Anthropologie, die vielfach nur ganz zaghaft und kurz in einer unteren Klasse (nach den neuen Lehrplänen in Obertertia neben einem „vorbereitenden physikalischen Lehrgang") behandelt wird, statt daß man ihr in Prima ein volles Halbjahr einräumt; hieran ließe sich dann allerlei Psychophysisches, hieran auch einzelnes Hygienisches anknüpfen, das in Tertia jedenfalls noch viel zu früh kommt. Auch Belehrungen über sexuelle Vorgänge und sexuelle Gefahren fänden in diesem Unterricht vor dem Übergang zur Universität am besten ihre Stelle; je einfacher und kürzer, je ernster und freier von allem moralisierenden Pathos sie sich halten, desto mehr werden sie Eindruck machen. Vor allem aber scheint mir die Systematik und die Abgrenzung der einzelnen Fächer gegeneinander zu pedantisch ins Auge gefaßt zu werden. Auch die Natur ist ein zusammenhängendes Ganzes, und daher hat der Gedanke, Dorfkindern an ihrem Dorfteich das Gesamtleben der Natur, das Schicksal des Wassers, das da kommt und geht, die Konfiguration des Ufers, die Pflanzen im See und an den Rändern, die Tiere, die in ihm leben und zu ihm kommen, und die Bedeutung, die er für die Bewohner des Dorfes und ihr ganzes tägliches Leben hat, zusammenfassend zur Anschauung zu bringen, doch großen Eindruck gemacht und wird, wenn auch nicht als allein seligmachende Methode, für die Gestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts auf lange hin wertvoll und anregend bleiben. Daß aber der Dorfteich nicht ausreicht, sondern Maschinen und Instrumente, Materialien und ausgestopfte Tiere zur Hand sein müssen, versteht sich von selbst; auch ein Schulgarten wird gute Dienste tun. Dazu sind Mittel nötig, auch sie müssen — nicht nur für die höheren, sondern auch für jede Volksschule — bereitgestellt werden; mit wenigem kann hier schon viel geleistet werden.

5. Vielerlei und Einheit.

Übersehen wir die Fächer alle, ich meine nicht nur die naturwissenschaftlichen, die zusammen schon ein ganzes Büschel ausmachen, sondern auch die philologischen und mathe-

matischen Disziplinen und die Geschichte, so ist ihre Zahl erschreckend groß, es ist ein schier uferloses Vielerlei, und wir wissen, wie immer neuer Stoff sich hinzudrängt und Aufnahme in den Kreis des Unterrichts fordert. Der berechtigte Gedanke des Universalismus liegt diesen Ansprüchen zugrunde, aber er führt auch die Gefahr der Überbürdung herauf. Diese liegt nicht so sehr in der Zahl der Stunden, die ja gegen früher erheblich herabgesetzt ist, sondern in der Zahl der Fächer: eben als Vielerlei müssen sie ermüdend wirken, zumal da die Vertreter der einzelnen Fächer heute ganz anders als früher für dieselben ausgebildet sind und daher die Aufmerksamkeit und die Kraft ihrer Schüler ganz energisch, jeder für sich, in Anspruch nehmen. Man spricht in der modernen Pädagogik nicht gerne mehr von „Nebenfächern", sondern legt auf alle dasselbe Gewicht, und die Praxis schließt sich dem — mit mehr oder weniger Erfolg allerdings — ebenfalls an. Dadurch nimmt man aber auch den einzelnen Schülern die Möglichkeit, sich für dieses oder jenes Fach besonders zu interessieren; Liebhabereien nachzugehen, dazu fehlt es heute allzusehr an Zeit und an Kraft, und so ist allerdings das Recht der Individualität nicht genügend geschützt, sie wird durch den intensiven Schulbetrieb gefährdet, oft wirklich erdrückt. Der Unterricht der alten Lateinschule war einheitlich, heute herrscht der Utraquismus, d. h. die Verbindung von humanistischen und realistischen Fächern, und jede Seite ist wieder eine Summe, eine Vielheit. Fertige Bildung aber ist einheitlich, steckt hier also nicht ein Widerspruch? Aber gibt denn die Schule *fertige* Bildung? Sind Knaben oder angehende Jünglinge fertig? Nicht Bildung, nur Vorbildung kann die Schule geben; deshalb wird das Aussehen dessen, was sie durch ihren Unterricht zustande bringt, stets fragmentarisch sein; zur Einheit muß es dann der Mensch später in sich auswachsen lassen, muß es selber erst dazu verarbeiten und einheitlich gestalten; wahre Bildung ist Selbstbildung, Selbstentfaltung, die wahre Einheit ist stets nur der ganze Mensch, das Ich, die Persönlichkeit. Notwendig ist nur daß das alles möglich ist; also dürfen sich die einzelnen Fächer nicht widersprechen, überall muß die Beziehung auf ein Ganzes, auf eine einheitliche Welt- und Lebensanschauung erkennbar sein, wie bei den Radien von der Peripherie eines Kreises, die gegen den Mittelpunkt hin vorerst nur durch Punkte

angedeutet, noch nicht ausgezogen sind; alles muß sich einfügen lassen in das Ganze einer Persönlichkeit und in eine ganze Persönlichkeit. Oder anders ausgedrückt, alle Bildung muß philosophisch sein.

Also Philosophie in der Schule — natürlich wieder als besonderes und eigenes Unterrichtsfach? So war es mit der Dialektik (Logik) im Mittelalter, so im 18. Jahrhundert auf der hohen Karlsschule in Stuttgart, und Reste davon haben sich in manchen deutschen Ländern erhalten bis auf den heutigen Tag; auch in Preußen ist im Fluß aller Dinge in den neuesten Lehrplänen wieder einmal von ihr die Rede, nachdem sie eine Zeitlang ganz daraus verschwunden war. Und neuerdings tritt namentlich R. Lehmann mit allem Nachdruck für einen intensiven Betrieb der Philosophie auf unseren höheren Schulen ein. Wie steht es nun damit? Tatsächlich wird nicht nur in Österreich, sondern auch auf vielen deutschen Gymnasien noch immer Logik getrieben: allein ich fürchte die — vielleicht letzten Endes nur scheinbare, aber den Schülern jedenfalls spürbare — Langweiligkeit und Trivialität dieses Faches und glaube, daß dadurch den künftigen Studenten das Studium der Philosophie zum voraus schon verdächtig gemacht und vielfach verleidet wird. Auch empirische Psychologie steht auf manchem Lehrplan, und von der Anthropologie habe ja auch ich allerlei psychophysischen Stoff nicht ausgeschlossen; als Ganzes aber — was für eine Psychologie soll man denn auf der Schule vortragen? Keine philosophische Disziplin ist gegenwärtig so sehr im Fluß und in der Neugestaltung begriffen wie sie, darum taugt sie in ihrem unfertigen und unabgeschlossenen Zustand nicht für die Schule. Auch lernen die Schüler an ihr die Hauptsache, das Philosophieren und Selbstdenken, doch nicht. Dagegen versteht es sich von selbst, daß aus der Geschichte der Philosophie den Primanern allerlei mitgeteilt wird: in Gymnasien wird von den Sophisten, von Sokrates und Platon ausführlich die Rede sein müssen, von dem letzteren ist möglichst viel selbst zu lesen, wie das längst schon geschieht, ich habe mich seinerzeit sogar an die Politeia gewagt; und auf allen höheren Schulen wird bei Lessing von der Aufklärung und von Leibniz, bei Goethe von Spinoza und bei Schiller von Kant die Rede sein müssen; vielleicht findet sich in einem guten Lesebuch auch einiges aus der philosophischen Literatur

des 19. Jahrhunderts; wenn man Wallenstein liest, wird man den großen Prozeß zwischen Freiheit und Notwendigkeit in seiner uns bedrückenden Schwere auch schon Schülern zum Bewußtsein bringen müssen; und bei dem Sophokleischen Philoktet oder bei Goethes Iphigenie wird man ethische Probleme und Pflichtenkollisionen zu besprechen haben. So will ich, wie man sieht, Philosophisches nicht vom Unterricht ausgeschlossen wissen, im Gegenteil; aber Philosophie als eigenes Fach — nein, damit ist es wie mit der Hygiene: natürlich muß Philosophie in der Schule sein, sogar sehr viel Philosophie, aber nicht als ein besonderer Unterrichtsstoff für die Schüler, sondern als der alle Fächer durchdringende Geist, von dem in erster Linie die Lehrer, und sie durch eingehendes Studium erfüllt sein müssen. Die Lehrer dürfen keine einseitigen Fachmenschen und keine kleinlichen Spezialisten sein, diesen Luxus kann sich allenfalls der Universitätsprofessor erlauben, ein Schulmeister niemals. Das muß in jedem Unterricht zutage treten, ganz besonders z. B. im mathematischen, der, wie schon gesagt, eine rechte Vorschule zur Philosophie werden soll. Im Wie des Unterrichts liegt also das Philosophische, nicht im Was, im Wie und in der Persönlichkeit des Lehrers, die erfüllt, getragen, gestaltet sein muß von einer einheitlichen Welt- und Lebensanschauung. Die Forderung, die sich hieraus ergibt, ist also die: Denke als Lehrer bei allem an die ganze Schule und an den ganzen Menschen; und als praktische Regel folgt: Nicht zu viel auf einmal treiben und das einzelne nicht zu sehr zerhacken und atomisieren!

Diese letztere Forderung richtet sich gegen jene Atomisierung der Lehrpläne, wonach für einzelne Fächer Jahre hindurch nur zwei oder gar nur eine Stunde in der Woche angesetzt sind. Die alte pietistische Sitte, daß in einem Semester immer nur ein Nebenfach getrieben werden dürfe, war freilich das andere Extrem, zeigt aber doch auf eine schadhafte Stelle in unserem Unterrichtsaufbau hin; man kann beispielsweise doch fragen, warum man auf den Gymnasien sieben Jahre hindurch Französisch treibt und ob nicht mit den homöopathischen Dosen, in denen es verabreicht wird, der geringe Erfolg desselben zusammenhängt. Noch schlimmer wirkt auf der anderen Seite das Atomisieren von Stunde zu Stunde, wie es durch die Herbartsche Theorie von den Formalstufen vielfach in Übung gekommen ist.

Ihr liegt ja der richtige Gedanke des Gliederns und Artikulierens zugrunde; aber daß das ganz mechanisch in jeder Stunde nach der Schablone des Vorbereitens, Darbietens, Verknüpfens, Zusammenfassens und Anwendens geschehen soll, ist, soweit es nicht ein ganz Selbstverständliches fordert, ein den Unterricht aufs schwerste schädigendes Übermaß der bis zum Wahnsinn oder bis zum Stumpfsinn getriebenen Methode. Und ebenso äußerlich halten es die Herbartianer mit der „Konzentration". Gemeint ist damit die Herstellung eines gewissen Zusammenhangs unter den einzelnen Fächern; aber dieser wird nun à tout prix ganz äußerlich und künstlich konstruiert — fast gar nach dem Muster: in der vorigen Stunde haben wir die Geschichte von Joseph und seinen Brüdern gehört, mehrere österreichische Kaiser heißen Joseph, die Kärntner Alpen liegen in Österreich, also sind wir ganz naturgemäß bei der Betrachtung der Ostalpen angekommen. Schließlich aber wird nach diesem Rezept der Konzentration überhaupt in jeder Stunde etwas anderes getrieben, als man nach dem Lehrplan eigentlich treiben sollte: in der Religion Geographie, im Lateinischen Geschichte und in der Mathematik Griechisch oder umgekehrt; und überdies vergißt man, daß auch in der Abwechselung ein gutes Recht liegt, weil ewiges Einerlei ermüdet und stumpfsinnig macht. Variatio delectat! (Abwechselung gefällt) gilt doch auch für die Kinderpsychologie; die Vielseitigkeit des Interesses ist ein gutes Wort von Herbart, besser aber und weniger gewaltsam als an einem einzigen Gegenstand wird sie durch eine Vielheit und Mannigfaltigkeit von Gegenständen geweckt. Und das warnt auch vor der ausschließlichen Betonung des Klassenlehrersystems und vor der Forderung, daß derselbe Lehrer jahrelang seine Klasse behalten oder gar durch den ganzen Kursus durchführen solle. Es gibt auch langweilige Lehrer; gegen sie müssen die Kinder geschützt werden, indem man ihnen nicht alle Stunden in einer Klasse zuweist und ihnen die Kinder nicht für zu lange Zeit ausliefert.

Allem dem gegenüber sage ich noch einmal: die wahre Konzentration, die einzig richtige Herstellung der Einheit liegt, wie bei der universitas litterarum, so auch schon auf der Schule in dem philosophischen Geist, der den Lehrer zu einer einheitlichen Persönlichkeit macht und ihm die pädagogische Wirkung und Bedeutung jedes Faches und seinen Beitrag zur Gesamtbildung

des Menschen im Bewußtsein erhält. Nur so wird er jedem abgewinnen können, was wirklich wertvoll ist, und den Teil nie zum Ganzen und zur Hauptsache machen wollen. Auch für den Lehrer gilt das Schillersche Wort:

Immer strebe zum Ganzen! . . .
. . . Als dienendes Glied schließ' an ein Ganzes dich an!

Bliebe aber nun die intellektuelle Bildung, die wir so in raschen Zügen durchlaufen haben, allein für sich, so gäbe das verkrüppelte Menschen, und das Resultat wäre ein bornierter Bildungshochmut, denn der Intellekt ist und macht leicht hochmütig, Wissen bläht. So sehen unsere dummen lateinischen Jungen hochmütig auf die Arbeiter und Handwerker, die Städter verächtlich auf die Dorfbewohner, der deutsche Bildungsphilister selbstgerecht auf den analphabetischen Italiener herab. Jedes solches hochmütige und intolerante Herabsehen aber ist doch nur ein Zeichen mangelhafter Bildung, wahre Bildung ist jederzeit duldsam. Deshalb kann zu wahrer und vollständiger humaner Menschenerziehung die Bildung des Intellekts nicht hinreichen: darin besteht das Recht des Sturmlaufens gegen den Intellektualismus, der unsere deutsche Bildung lange Zeit ausschließlich beherrscht hat und auch heute noch allzusehr darin vorwiegt; und so führt uns das weiter zum Thema unserer nächsten Vorlesung, zu der Erziehung des Gefühls und des Willens, wodurch jene intellektualistische Einseitigkeit überwunden und eine in unserer Bildung tatsächlich vorhandene Lücke ergänzt und ausgefüllt werden muß.

Vierter Vortrag.

C. Erziehung des Gefühls und des Willens.

Es sind nicht bloß Gründe der Ökonomie und der richtigen zeitlichen Verteilung des Stoffes, wenn ich von der zunächst gebotenen Zweiteilung dieses Abschnitts (Erziehung 1. des Gefühls, 2. des Willens) abweiche. Schon psychologisch läßt sich Fühlen und Wollen nur schwer trennen, und pädagogisch gehört ein Teil der Gefühlserziehung — der religiöse — mit der Willensbildung anders, viel enger zusammen als der andere, der ästhetische. Darum trage ich kein Bedenken, diese von der religiösen Erziehung zu trennen und einer Dreiteilung den Vorzug zu geben. Voranschicken will ich übrigens noch, daß vom Sittlichen auch bisher schon vielfach die Rede gewesen ist, wieder zum Zeichen, daß solche Trennungen eben nur Abstraktionen der Theorie sind; in Wirklichkeit ist die humane Erziehung als Erziehung des ganzen Menschen ein einheitliches Tun, wo „alles sich zum Ganzen webt, Eins in dem andern wirkt und lebt".

1. Die religiöse Erziehung.

Wir beginnen mit der religiösen Erziehung. Daß sie eines der schwierigsten pädagogischen Probleme ist, beweist schon der üble Zustand, in dem notorisch unser Religionsunterricht sich befindet, namentlich auf unseren höheren Schulen pflegt er vielfach tief im argen zu liegen, geradezu miserabel zu sein. Selbst in der Disziplin sind die Religionslehrer oft ganz besonders schwach, was zum Teil damit zusammenhängt, daß sie wöchentlich nur zweimal in die Klasse kommen und in großen Klassen die einzelnen Schüler oft kaum dem Namen nach kennen. Schon deshalb ist der Anspruch, die Religion habe als „Gesinnungsstoff" katexochen im Mittelpunkt des Unterrichts zu stehen und

sozusagen die Blüte und die Krone des Ganzen zu bilden, hinfällig und tatsächlich auch nirgends verwirklicht. Aber es sind nicht bloß solche äußeren Gründe. Die Schuld liegt vielmehr tiefer, in einer vielfachen Unklarheit über das, was dieser Unterricht will, soll und kann.[1]) Dazu kommen noch die unser Volksleben zerklüftenden Gegensätze der Konfessionen und im Protestantismus die verschiedenen oft nicht minder feindlich auseinanderstrebenden theologischen Richtungen und das Schwanken im religiösen Leben unserer Zeit überhaupt: unter allem dem leidet dann die Erziehung als religiöse notwendig mit.

Zunächst also die Zwecke. Bei der religiösen Erziehung handelt es sich um zweierlei, um Weckung des religiösen Gefühls und um religiöse Belehrung; wo man dieses Zweifache nicht auseinanderhält, beeinträchtigt das eine das andere; besonders stößt der salbungsvolle Ton, in dem hier so oft auch das lehrhaft Einfache vorgetragen wird, den gesunden Sinn der Jugend mit Recht ab.

Das religiöse Gefühl zu wecken ist zunächst jedenfalls Sache des Hauses und Sache der Kirche. Im Haus lernt das Kind beten — von der Mutter, die Pestalozzi so schön und treffend die Mittlerin nennt zwischen Gott und ihrem Kind; und Schleiermacher bestätigt das in seiner Weise, wenn er sagt, Jesus habe „nie behauptet, der einzige Mittler zu sein". Von der Mutter also hört das Kind zuerst von Gott, im Hause nimmt es teil an dem religiösen Leben der Familie, wobei wir freilich hinzufügen müssen: soweit ein solches da ist. Nun ist aber hier schon ein Gefährliches. Wenn Religion wesentlich Gefühl ist, aus dem Gefühl schlechthiniger Abhängigkeit und Endlichkeit, dem Gefühl der eigenen Ohnmacht und Schwäche, der Not und Sünde hervorwächst, so ist sie keine Sache für Kinder: das Kind sucht und findet Hilfe bei den

---

1) Höchst seltsam heißt es in den neuen preußischen Lehrplänen: „Der evangelische Religionsunterricht an höheren Schulen verfolgt, unterstützt von deren Gesamttätigkeit, das Ziel, die Schüler durch Erziehung in Gottes Wort zu charaktervollen christlichen Persönlichkeiten heranzubilden, die sich befähigt erweisen, dereinst durch Bekenntnis und Wandel und namentlich auch durch lebendige Beteiligung am kirchlichen Gemeindeleben einen ihrer Lebensstellung entsprechenden heilsamen Einfluß innerhalb unseres Volkslebens auszuüben." O sesquipedalia verba! Etwas sachlicher, aber auch noch großwortig genug drücken sich die Bestimmungen über den katholischen Religionsunterricht aus.

ihm sichtbaren und nahestehenden Eltern, und es ist optimistisch mit sich und der Welt zufrieden, es fühlt sich nicht endlich, nicht sündig. Daher z. B. bei den Pietisten das forciert Unkindliche in der religiösen Erziehung und im religiösen Leben der Kinder, ein Unwahres und Heuchlerisches gleich hier am Anfang: Kinder sagen im Gebet Dinge, müssen sie sagen, die sie nicht empfinden und nicht erlebt haben. Anderseits aber hat der christliche Vater-Gott doch auch wieder etwas eminent Kinderliebes. Ebenso die Person Jesu: man denke an die Kindheitsgeschichte mit ihrer Weihnachtspoesie und Weihnachtsherrlichkeit, und an Jesus, der im Tempel katechesiert wird und selber auch katechesiert, und der noch als Mann die Kinder zu sich kommen läßt, um sie zu segnen: so wird er den Kindern rasch vertraut und lieb und wert. Und endlich entsprechen auch die Wundererzählungen des Alten und des Neuen Testaments der Märchenwelt, in der sich die Phantasie der Kinder frühe schon zu Haus und wohl fühlt. Daraus muß die Art der kindlichen Religion zunächst einmal psychologisch erkannt und verstanden werden, und an diese Elemente muß dann die religiöse Erziehung anknüpfen und sie weiter bilden.

Das kann am leichtesten im Haus geschehen; in der Kirche viel weniger. Hier ist der Gottesdienst auf Erwachsene berechnet (die besonderen Kindergottesdienste dienen meist weit mehr der religiösen Belehrung als der Weckung des religiösen Gefühls, heißen daher auch vielfach geradezu „Kinderlehre“); deshalb ist zur regelmäßigen Teilnahme am kirchlichen Gottesdienst eine gewisse Reife nötig, wie sie Kinder noch nicht haben. Freilich sie deshalb ganz davon auszuschließen wäre auch verkehrt; dadurch entstünde das Gefühl des Geheimnisvollen, das z. B. für die Religion der Protestanten gar nicht paßt, an die Stelle des religiösen Gefühls träte das der Neugierde. Also gelegentlich sie mitnehmen, aber nicht zu oft, und vor allem — sie nicht zwingen! Wer als Kind jahraus, jahrein allsonntäglich ein- oder gar zweimal in die Kirche hat gehen müssen, wo er sich als Kind notwendigerweise oft gelangweilt hat, der geht später freiwillig nicht mehr hinein, für den hat sich die Assoziation von Kirche und Langeweile unauflöslich geknüpft. Natürlich kommt es auf die Art des Gottesdienstes an: die herrnhutische Frömmigkeit hat etwas Kindliches, doch fängt man auch da an, den Gottesdienst der

Kinder von dem der Erwachsenen zu trennen; auch der katholische Gottesdienst mit seinen sinnlich in die Augen fallenden Kulthandlungen ist den Kindern zugänglicher als die Predigt des geistvollsten protestantischen Predigers; und wo neben den Gemeindegesang, an dem sich auch die Kinder aktiv beteiligen können, der kunstvolle Chorgesang tritt, dem sie schweigend zuhören müssen, da kommt ein neues Element der Passivität, also eine neue Quelle der Langeweile für sie hinzu. Ob aber in den besonderen Jugendgottesdiensten, abgesehen von ihren lehrhaften Elementen, die Geistlichen den richtigen Ton treffen, ist immer eine Frage, die ich in der Mehrzahl der von mir beobachteten Fälle entschieden habe verneinen müssen.

In allem dem liegen noch keine besonderen Schwierigkeiten, wenn man es sich nur zum Gesetz macht, nach keiner Seite hin einen Zwang auszuüben, und nichts künstlich machen oder gar übertreiben will. Schon schwieriger wird dagegen die Sache, wenn man fragt, ob die Schule sich an diesem religiösen Leben ausdrücklich beteiligen soll, die Frage also nach Schulandacht, Schulgottesdienst und dergleichen. Auch hier sind Unterschiede zu machen. In Internaten, die die häusliche Erziehung mit übernehmen, versteht es sich von selbst; aber auch in der Schule — in einer herrnhutischen Gemeinde z. B., in der das ganze Leben ein religiöses ist, muß natürlich auch sie daran partizipieren: der Hauch des Kommunismus, der über diesen Gemeinden schwebt, macht auch die religiöse Erziehung zu einer allgemeinen, zu einer Gemeindeangelegenheit. Bei uns draußen in der Welt aber ist das alles nicht der Fall. Schon äußerlich haben wir ja in der Schule Kinder verschiedener Konfessionen und Bekenntnisse, und von Haus bringen sie dann noch überdies gar verschiedenartige Auffassungen mit, auch Dissidenten- und Atheistenkinder sind unter den Schülern. Jeder Zwang zu gemeinsamem Tun wäre hier eine Gewissensvergewaltigung, jede Sezession aber und jeder Dispens würde die Gemeinsamkeit des Schullebens gefährden oder aufheben, die sich ja dabei gerade offenbaren und dadurch befestigen soll. Und so bleibt höchstens ein Minimum, ein farbloses Gebet. Das ist dann mehr Symbol, als Inhalt und inhaltlich Wertvolles und Wirksames, sozusagen nur noch eine beim Religiösen abgegebene Visitenkarte. Aber darin liegt dann doch wieder eine Gefahr, dieses Tun in seiner Bedeutungslosigkeit und tatsächlichen Wertlosigkeit macht

den Eindruck des Offiziellen, des rein Äußerlichen, des opus operatum. Und so gehört schon das Schulgebet zu jenem leider so weitverbreiteten äußerlichen Religionsbetrieb, der an sich verwerflich ist und eher religiös abstumpft als erbaut. Darauf aber soll sich die Schule nicht einlassen, und darum ist alles Gottesdienstliche besser der Kirche oder dem Hause zuzuweisen. Für diese meine Meinung darf ich mich glücklicherweise auf Schleiermacher berufen, den Mann des frommen Gefühls und des freien Gedankens, den großen Theologen und Kirchenmann, der zugleich ein bedeutender Pädagoge war. Junge Lehrer aber sollen es zunächst halten, wie es in ihrer Anstalt Sitte ist; für Änderungen und Neuerungen in der von mir bezeichneten Richtung können sie später als erfahrene Männer mit pädagogischem Takt in der Lehrerkonferenz oder in leitender Stellung als Direktoren und Oberschulräte eintreten.

Und nun zum Religionsunterricht. Hier erst kommen die schweren Probleme und die großen Fragen. Religion ist in erster Linie Sache des Gefühls; die religiöse Vorstellung aber, welche das gefühlsmäßige Denken schafft, wird bald genug zur Lehre, zum Dogma weitergebildet und verfestigt: aus phantasievollen Vorstellungen werden religiöse Begriffe und dogmatische Lehren. An diesen aber ist das Eigenartige das Feste und Starre, das noli me tangere des Glaubens, und anderseits das Durchsetztsein dieser Lehren mit Bausteinen aus der wissenschaftlichen Anschauung der Zeit, in der sie zum Abschluß gekommen und endgültig formuliert worden sind. So ist unser christliches Dogma gebaut mit Werkstücken aus der platonischen und der aristotelischen Metaphysik. Diese Bausteine veralten mit der Zeit. Dadurch entsteht mit Notwendigkeit ein Zwiespalt zwischen religiöser und moderner Weltanschauung, zwischen dem Glaubensinhalt, der aus der Vergangenheit stammt, und den Ergebnissen der modernen Wissenschaft; und darüber brechen dann die Kämpfe mit der Theologie und in der Theologie aus. Was soll nun den Kindern beigebracht werden? Verhältnismäßig leicht hat es die katholische Kirche: sie lehrt ihre traditionelle Lehre, das ist ihr Recht und ihre Pflicht. Aber schon im Protestantismus kommen unter dem Einfluß der fortschreitenden theologischen Wissenschaft auch die kirchlichen Lehrer gelegentlich in allerlei schwere Konflikte mit sich und mit anderen, mit ihren kirchlichen Behörden und

mit den Eltern ihrer Kinder oder gar mit den heranreifenden Kindern selber. Geht man aber vom kirchlichen auf den pädagogischen Standpunkt über, so wäre es zunächst einmal der Mühe wert, den Konfirmationsunterricht der Geistlichen auf seine pädagogische Form und auf seinen pädagogischen Wert hin von einem Sachverständigen prüfen zu lassen; ich glaube, die Resultate wären fürchterlich. Vollends aber innerhalb der Schule selbst müssen zwischen den religiösen Anschauungen und dem übrigen Wissen, das sie lehrt, vielfach Differenzen entstehen; so wird durch den Religionsunterricht ein Widerspruchsvolles und Zwiespältiges in die ganze intellektuelle Bildung hereingetragen, und dagegen habe ich mich das letztemal im Interesse der Einheitlichkeit dieser Bildung ausgesprochen: was in der Schule gelehrt wird, soll sich in einer Persönlichkeit und zu einer einheitlichen Weltanschauung ohne Riß und ohne Rest vereinigen lassen; und die Religion sollte dazu das Beste beitragen, aber gerade sie bringt Uneinheitlichkeit, Spaltung und Widerspruch!

Was ist da zu tun? Ein Radikalmittel wird vorgeschlagen: man erziehe die Kinder ohne Religionsunterricht. Vielfach ist das nur so gemeint: die Schule solle ihn von sich aus beiseite lassen, er solle ganz der Kirche, dem Geistlichen vorbehalten bleiben, diesem dazu aber Raum und Zeit gegeben, auch die Kinder zum Besuch desselben angehalten werden. Daß das nur eine bequeme Vogelstraußpolitik ist, liegt auf der Hand: der Widerspruch ist dann doch da, ein Widerspruch zwischen Schule und Kirche, und er ist doppelt da, weil er nun nicht vermittelt oder überbrückt wird durch den pädagogisch geschulten und interessierten Lehrer, der die Bedürfnisse und den Vorstellungskreis der Kinder doch ganz anders versteht und kennt als der Geistliche, der nur etliche Stunden in der Woche sich mit ihnen abgibt und darum, wie gesagt, häufig noch mit der Disziplin Mühe hat, so daß sie sich geradezu einen Sport daraus machen, ihn durch verfängliche Fragen in die Enge zu treiben und zu ärgern; und jedenfalls hat er in erster Linie die Zwecke seiner Kirche, nicht das allgemeine Bildungsinteresse zu vertreten. Zuweilen ist es aber absolut gemeint, so offenbar in dem Zusatzantrag der Sozialdemokraten zu dem Entwurf eines Toleranzgesetzes, den das Zentrum im Reichstag eingebracht hat: „Die Religionsunterweisung kommt in allen

Schulen des Deutschen Reiches als Unterrichtsgegenstand ausnahmslos in Fortfall", oder in dem auf dem sozialdemokratischen Bremer Parteitag angenommenen Antrag Zetkin, der schlankweg „die Beseitigung des Religionsunterrichts aus der Volksschule verlangt". Also eine Erziehung ohne obligatorischen Religionsunterricht. Dagegen sage ich entschieden: Nein! Die Religion ist zwar als Herzens- und Gefühlsangelegenheit zunächst „Privatsache"; darin hat das sozialdemokratische Programm ganz recht, aber es ist dies doch nur die halbe Wahrheit; als historische Erscheinung ist sie ein Gemeinschaftbildendes, unser Gott ist ein sozialer Gott, das Christentum als Lehre vom Reich Gottes gemeinschaftbildend und von Haus aus sogar direkt sozialistisch. So hat die Religion eine historische Seite, ist ein soziales Kultur- und Bildungselement bei allen Völkern, nicht zum wenigsten auch bei unserem deutschen Volk. Sie lebt noch immer als eine Macht mitten unter uns; ob positiv oder negativ, das Kind wächst in diese Situation, in diese religiöse Atmosphäre hinein, also muß auch mit ihm darüber geredet, es muß mit ihrer Geschichte und ihrem Inhalt bekannt gemacht, muß darüber belehrt und unterrichtet werden. Wer bei uns gebildet sein will — anderswo ist es vielleicht anders —, der muß die Religion seines Volkes kennen, ob er sich dann später zu ihr bekennt oder nicht bekennt. Also die Religion weicht nicht.

Soll nun die Wissenschaft weichen? Hier meint man so helfen zu können: der Hauptwiderspruch liege zwischen der Religion und dem Hypothetischen in der Wissenschaft, der Kant-Laplaceschen Hypothese z. B. über die Entstehung des Sonnensystems oder der Darwinschen Theorie über die Entwicklung der Arten. Mit naiver Kühnheit und somnambuler Sicherheit versicherte ein Kommissionsmitglied des Reichstags bei der Beratung des oben erwähnten Antrags: „Die sicheren Resultate der Naturwissenschaft stehen mit der christlichen Glaubenslehre in vollem Einklang!" Bekanntlich hat auch Virchow, speziell im Gegensatz zum Darwinismus und seinen deutschen Anhängern, den Satz: Hypothesen gehören nicht in die Schule, zur Freude aller reaktionären Richtungen und Parteien verfochten. Wie ist es nun damit? Gehören wirklich keine Hypothesen in die Schule? Kann sie überhaupt im Unterricht ohne solche fertig werden? Man überlege es sich doch! Im philologischen Unterricht soll eine Stelle von zweifelhafter

Lesart und dunklem Sinn übersetzt und erklärt werden: ist nun nicht jeder Versuch, sie so oder so zu verstehen, hypothetisch und bleibt es in alle Ewigkeit? oder kann auch nur der allerelementarste Unterricht in der Geschichte ohne Zuhilfenahme von Hypothesen aller Art fertig werden? Und wie ist es mit dem Äther in der Lehre vom Licht? wie selbst mit dem Energiegesetz? Kann hier überall mehr als Wahrscheinlichkeit gegeben werden? Also ist gerade im Gegenteil zu sagen: ohne Hypothesen kein Unterricht! und dabei gilt weiter: wenn eine Hypothese, die sich wissenschaftlich rechtfertigen läßt, pädagogisch fruchtbar ist, so darf sie herangezogen werden, also z. B. auch gewisse Darwinsche Gedanken, die ja den Unterricht in Zoologie und Botanik erst lebendig und pädagogisch wertvoll gemacht haben. Und warum sollte es nicht auch ethisch erlaubt und wertvoll sein, wenn von den Kindern nicht nur verbalistisch auswendig gelernt, sondern ihnen auch praktisch und tatsächlich zum Bewußtsein gebracht wird, daß all unser menschliches Wissen Stückwerk sei und Schranken habe? Das leitet dem intellektualistischen Hochmut gegenüber zur Bescheidenheit an und zur Selbstbescheidung. Daneben müssen sie dann aber ebenso praktisch auch erfahren, daß es dennoch im Wesen des menschlichen Denkens liegt, über das Gegebene hinauszulangen und mutig und kühn auch nach dem Höchsten und Letzten zu greifen, selbst auf die Gefahr hin, fehlzugreifen und immer neue Anläufe nehmen zu müssen. Also auch die Wissenschaft kann auf ihr gutes Recht nicht verzichten. Und wollte sie es auch in der Schule tun, diese Resignation wäre doch umsonst. Der Anspruch des Kausalitäts- und des Energiegesetzes allgemeingültig zu sein (wobei ich eben bemerkt habe, daß auch dieses letztere noch ein hypothetisches Element in sich schließt und darum doch im physikalischen Unterricht nicht umgangen werden darf), trifft den dogmatischen Wunderglauben ins Herz, und wenn es die Kinder von selbst nicht bemerken sollten, so dringt von außen her die Stimme des „Unglaubens" an ihr Ohr, der ja heute von allen Dächern herab gepredigt wird.

Nun scheint noch ein Ausweg möglich: die Umwandlung und Anpassung der religiösen Vorstellungen an den heutigen Stand der Wissenschaft, die Ersetzung jener veralteten Bausteine im Dogma durch neu zu behauende. Das geschieht denn auch, weit mehr als es die Kirchen Wort haben und zulassen

wollen, beständig durch die fortgehende Arbeit der wissenschaftlichen Theologie. Aber auch das hebt den Zwiespalt nicht definitiv auf. Die Wissenschaft ist progressiv, die religiöse Lehre um ihres Gefühlscharakters willen als Gegenstand der Pietät und des pietätvollen Glaubens konservativ: das liegt in ihrem beiderseitigen Wesen. So würde der Zwiespalt, wenn man ihn heute beseitigte, morgen doch wieder da sein und jedenfalls, — er ist heute nicht beseitigt, der Gegensatz von Glauben und Wissen ist tatsächlich vorhanden, die beiden sind nicht einig, die Resultate der Naturwissenschaft und der historischen Forschung stehen mit der christlichen Glaubenslehre vielfach nicht in Einklang.

Was dagegen in Wahrheit hilft, ist nur eines: das Durchschauen des wahren Charakters der religiösen Vorstellungen und die Erkenntnis von der Unvermeidlichkeit dieses vorhandenen Zwiespalts und ihrer psychologischen Ursachen in dem gegensätzlichen Wesen des fortschrittlichen Wissens und des zäh festhaltenden Glaubens; dann wird man nicht eine besondere Bosheit des Satans im „Unglauben" und nicht ein stumpfsinniges Zurückbleiben der Religiösen in ihrem Festhalten am Dogma sehen, wird nicht fluchen und nicht höhnen, sondern duldsam hin und her verstehen und begreifen. Diesen Dienst leistet die Religionsphilosophie als Religionspsychologie. Aber Religionsphilosophie ist nichts für Kinder, ist kein Unterrichtsgegenstand der Schule und kann es nicht sein. Deshalb gibt es auf dem Boden der Schule keine absolute Lösung des Problems, die Schwierigkeiten sind da und sie bleiben, auch die Pädagogik kann sie nicht aus der Welt schaffen.

Aber sie kann zeigen, wie die Schule damit zurecht kommen kann, und wird deshalb zur Minderung derselben — denn das wenigstens wird möglich sein — für den Religionslehrer und den Religionsunterricht eine Reihe praktischer Forderungen aufstellen. 1. Der Lehrer muß das Wesen der Religion kennen, er muß religionsphilosophisch gebildet sein. Eine Ungeheuerlichkeit ist es daher, daß in der preußischen Prüfungsordnung von 1898 nicht einmal für Religionslehrer Religionsphilosophie als Prüfungsfach vorgeschrieben ist; wobei ich nicht weiß, ob das gedankenloses Übersehen oder absichtliches Übergehen ist, weil man sich vor allem Philosophischen fürchtet, als wäre es ein Gefährliches. Und doch ist nur der religions-

philosophisch gebildete Lehrer imstande, die Kinder für ein solches tolerant machendes Verstehen vorzubereiten und fähig zu machen, nur er kann das religiös Wertvolle für seinen Unterricht herausfinden und in demselben zur Darstellung bringen. Dazu dient 2. das Zurückdrängen des Intellektualismus. Religion ist nicht Rechtgläubigkeit, sondern zunächst Glaube als Gefühl, erst in zweiter oder gar dritter Linie auch Lehre; es handelt sich in ihr um die Befriedigung von Gemütsbedürfnissen, wozu freilich auch eine religiöse Welt- und Lebensanschauung gehört, und das praktische Christentum steht noch einmal höher als alle Dogmatik. Deshalb darf der Religionsunterricht nicht, wie es auf unseren Gymnasien vielfach der Fall ist, ausschließlich oder auch nur vorwiegend theologisch, dogmatisch und dogmengeschichtlich sein; und deshalb ist der Katechismus für unsere Zeit kein gutes Schulbuch mehr. Nicht künftige Theologen, sondern „Christenmenschen", nicht bloße Hörer und Wisser von Worten, sondern Täter zu erziehen ist die Aufgabe, und daher noch einmal: nur das religiös Wertvolle soll behandelt werden. Dadurch wird eine Menge von Schwierigkeiten ganz von selbst wegfallen, z. B. bei der Schöpfungsgeschichte, wo nicht auf das Sechstagewerk und auf das Wunder des Schaffens aus Nichts, sondern auf die ewige und durchgängige Abhängigkeit der Welt von Gott der Nachdruck zu legen ist. 3. Für den Unterrichtenden ist vor allem nötig ein gewisser kindlich offener Sinn, die Fähigkeit, sich hineinzuversetzen in die Welt des Alten und des Neuen Testaments und daraus hervorzuholen, was Kindern zugänglich ist. Denn nicht alles Religiöse, namentlich nicht alles Biblische taugt für Kinder. Daß wir endlich so weit sind, statt der ganzen Bibel den Kindern einen Auszug derselben in die Hand zu geben, ist ein großer Gewinn — auch moralisch; denn wir alle wissen, wie verderblich für die Phantasie und Moral der Kinder gewisse Kapitel des Alten Testaments werden können. Wie langsam es aber mit der Verwirklichung solcher pädagogisch notwendiger und eigentlich selbstverständlicher Forderungen geht, ist dabei auch deutlich geworden. Es ist ein altes Begehren, 1869 bin ich z. B. als junger Mann in Württemberg für die Einführung einer Schulbibel eingetreten und damals entrüstet zurückgewiesen worden; 1894 hat die württembergische Landessynode den Gedanken akzeptiert und

1900 den Entwurf zu einem solchen biblischen Lesebuch angenommen, das nun allmählich zur Einführung kommt. Anderswo ist man etwas früher daran gegangen und wieder anderswo ist man immer noch nicht so weit. 4. Es darf im Religionsunterricht nicht überängstlich jedes Eingehen auf Schwierigkeiten vermieden, sie dürfen aber auch nicht geflissentlich hervorgehoben werden; deshalb erfordert derselbe ganz besonderen Takt. Das heißt also, man suche, solange es möglich ist, bei den Schülern den naiven Kinderglauben zu erhalten. Wo es aber einmal notwendig geworden ist, da rede man unbefangen, doch ohne alle polemische Leidenschaft nach der einen oder anderen Seite hin mit den Schülern von den bestehenden Gegensätzen: sie sehen und kennen ja doch die Verschiedenheit der Religionen und der Richtungen und lesen, je älter sie werden, allerlei von der vorhandenen Spannung zwischen Glauben und Wissen; also soll man nicht künstlich vertuschen wollen, was offen vor aller Augen liegt und sich nicht verheimlichen läßt. Denn 5. wie in allen Fächern handelt es sich auch hier um die Erziehung zur sittlichen Wahrhaftigkeit und zur wissenschaftlichen Ehrlichkeit. Diese aber ist nirgends so gefährdet und wird nirgends so vielfach untergraben und versäumt, wie im Gebiet der Religion, wo Wahrheit doch das Allererste und Höchste sein sollte. Dringt aber der Geist der Wahrheit durch, so wird sich der Mensch auch im Religiösen bald genug abkehren von dem Götzendienst des Buchstabens, von der „Buchmythologie", die dem Christentum als Buchreligion nur zu nahe liegt, und damit wird die schlimmste Quelle für Konflikte zwischen Glauben und Wissen verstopft werden. Endlich 6. würde ich für höhere Schulen wünschen, daß der Religionsgeschichte mehr Raum zugewiesen und die Schüler mit ihr mehr als bisher bekannt gemacht würden. Auch die Religion Buddhas, auch die Zarathustralehre enthalten wertvollstes religiöses Gut, Elemente des Religiösen, die zur Ergänzung des Christlichen beitragen können. Jedenfalls aber verhindert die Bekanntschaft mit diesen hochentwickelten religiösen Anschauungen das hochmütige und intolerante Herabsehen auf die „Heiden" und „Götzendiener", und so würde uns ein solcher Unterricht auch politisch Gewinn bringen, wenn man z. B. die buddhistische oder die chinesische Religion auch als Religion respektieren lernte; Unbildung rächt sich überall auch bei unseren Missionaren. Um aber solchen Unterricht er-

teilen zu können, müssen zunächst einmal die Religionslehrer gründlich mit diesem Teil der Religionswissenschaft bekannt gemacht werden. Auch davon weiß die Prüfungsordnung nichts! Wenn der Religionsunterricht in dieser Weise gegeben wird, schiene mir auch der — so wie die Dinge heute liegen, durchaus beachtenswerte Vorschlag unnötig, daß der Religionsunterricht nur bis zum Beginn des Konfirmationsunterrichts von der Schule erteilt und von da an ausschließlich der Kirche überlassen werden solle; jedenfalls müßte dann an die Stelle der verfrühten Konfirmation mit vierzehn Jahren eine solche erst nach zurückgelegtem sechzehnten Jahre treten. Auch müßte ich, um mich dafür erwärmen zu können, an die Fähigkeit der Geistlichen zu einem guten Religionsunterricht mehr glauben, als ich es kann. An dem pädagogischen Ungeschick, das so viele unter ihnen zeigen, scheitern zunächst alle derartigen weitgehenden Reformvorschläge.

Einstweilen beschränkt man sich daher meines Erachtens besser auf jene nächsten Schritte zur Besserung und zur Verminderung der uns hier besonders hart bedrückenden Schwierigkeiten. Solche nächsten Schritte sind jedenfalls viel wichtiger und wirksamer als der radikale Ruf: weg mit allem Religionsunterricht! auf den ja doch im Ernst niemand hört und eingeht. Es ist wie mit den „großen Mitteln" der Agrarier, die sich auf dem Programm so schön ausnehmen, aber doch nie ausgeführt werden: extreme Maßregeln zu empfehlen ist immer das Wohlfeilste und das Bequemste, und man kann überdies damit agitatorisch Staat machen; aber nützlich sind hier wie dort stets nur „die kleinen Mittel", das Ringen um langsame und schrittweise Besserung, mit dem man nicht weit, aber stetig voran kommt.

Doch noch sind wir mit dem religiösen Unterricht nicht fertig. Dieses schwierigste aller Probleme begleitet uns sofort hinüber zu der Betrachtung der ethischen Seite der Erziehung, und es wird uns sogar später noch einmal in einem anderen Zusammenhang begegnen.

2. Die sittliche Erziehung.

a) Moralunterricht.

Auf die ethische Seite habe ich bei allen bisherigen Elementen der Bildung bereits hingewiesen; aber es bleiben deshalb doch noch eine Reihe speziell hierher gehöriger Fragen

und Punkte zu besprechen übrig. Zunächst sind hierzu besondere Veranstaltungen, vor allem ist ein besonderer ethischer Unterricht nötig? Dabei denkt man meistens an eine Ersetzung des Religionsunterrichts durch Moralunterricht. Die Beseitigung des Religionsunterrichts habe ich oben schon abgewiesen; aber die ethische Seite der Forderung muß ich doch noch besonders besprechen.

Gewisse sittliche Vorschriften des Alten Testaments (Dekalog) oder der Bergpredigt im Neuen Testament lassen sich unter der Hand eines geschickten Pädagogen trefflich zum ethischen Unterricht verwenden: die glückliche Formulierung dort, der Bilderreichtum hier oder in den Gleichnisreden Jesu machen sie schon äußerlich zu einem wahrhaft klassischen Regelbuch der Moral. Dazu kommt dann noch der konkrete historische Hintergrund, das Lebensbild Jesu und so vieler wahrhaft guter und vorbildlicher Menschen aus der Geschichte des Christentums, und diese selbst als Ganzes mit ihren kämpfenden, ringenden, leidenden und heldenhaft duldenden Gestalten —: so wird sie zu einer unvergleichlich reichen Sammlung ethischer Beispiele und ethischer Vorschriften. Denn darin liegt ja eben Vorzug und Wert des Christentums, daß es eine durch und durch sittliche Religion ist. Daher mögen die Japaner vom Standpunkt ihrer Religion aus ganz recht haben, daß sie auf den Religionsunterricht in der Schule verzichten und sich mit Moralunterricht begnügen; für uns Christen aber müßten doch recht schwerwiegende Gründe vorliegen, wenn wir das, was wir an unserer Religion haben, ohne weiteres auf- nnd preisgeben sollten. Auf der anderen Seite weiß ich natürlich wohl, daß in aller religiösen, also auch in der christlichen Sittenlehre heterogene Elemente stecken: die Heteronomie, ein stark ausgeprägter transszendenter Eudämonismus, der sich bis zur äußerlichen Lohnsucht steigert, eine gewisse Unduldsamkeit gegen alle Andersgläubigen, eine da und dort zutage tretende idealistische Einseitigkeit und Überschwenglichkeit, ekstatische und asketische Züge — alles das fehlt ja nicht. Daher wird es besonderer Kunst des Lehrers bedürfen, um diese Seiten in den Hintergrund zu drängen. Aber er hat ja glücklicherweise keine wissenschaftliche Gesamtdarstellung der christlichen Ethik zu geben, sondern nur das sittlich Fördernde und bleibend Wertvolle aus dem Christentum herauszuholen und seine Vorschriften unseren heutigen

Verhältnissen und Anschauungen anzupassen und für sie brauchbar zu gestalten. So wird der Konflikt zwischen christlicher Ethik und moderner Lebensanschauung, der auch vorhanden ist, in der Schule doch nicht notwendig zum Bewußtsein kommen müssen.

Dabei bin ich natürlich weit entfernt, zu meinen, daß Religion der einzige Unterrichtsgegenstand sei, an den ethische Belehrung angeknüpft werden könne; das wäre eine Überschätzung des religiösen, eine Unterschätzung alles übrigen Unterrichts, deren sich deshalb auch die Herbartianer mit ihrer anspruchsvollen, aber darum nicht weniger falschen Auslese von besonderen „Gesinnungsstoffen" schuldig machen. Die Geschichte auch als profane Weltgeschichte ist eine illustrierte Ethik, wie Schleiermacher sie richtig genannt hat; die Lektüre, deutsche sowohl als fremdsprachliche, steckt voll ethischen Gehaltes. Man denke z. B. an die platonischen Dialoge, in denen das Ende des Sokrates erzählt wird: sie sollten in keiner höheren Schule ungelesen bleiben, auch Mädchenschulen stünden sie wohl an, die Übersetzung tut hier denselben Dienst wie das Original; Goethes Iphigenie ist nicht bloß ästhetisch schön, sondern auch voll tiefen ethischen Gehalts, der im Gymnasium, aber nicht bloß hier, durch eine Parallele mit dem Philoktet des Sophokles in seiner ganzen Fülle und Tiefe herausgearbeitet werden kann; und Schiller braucht man ja nur zu nennen, nicht bloß als den großen sittlichen Idealisten, sondern auch wie im Wallenstein als den ethischen Realisten, der wohl weiß, daß man „das Herz nicht ganz zurückbringt aus dem Streit der Pflichten". Dabei werden Sie mir die Geschmacklosigkeit nicht zutrauen, daß ich die Poesie lediglich auf ihren moralischen Gehalt hin ansehe und als eine Sammlung von Beispielen des Guten benützt wissen will. Allein in den Dramen unserer Dichter sind nun einmal von diesen selbst ethische Probleme behandelt, also nütze man das auch aus und knüpfe, ohne damit aufdringlich zu werden, an die Betrachtung des Schönen zugleich auch Besprechungen über das Gute an.

Aber immer bleibt die Frage: soll nicht wenigstens neben dem Religionsunterricht ein besonderer ethischer Unterricht eingeführt werden? Das hat Frankreich getan in seiner instruction morale et civique, die es der Schule zuweist, während der Kirche der Religionsunterricht vorbehalten bleibt; und die bedeutendsten Ethiker Frankreichs haben sich bemüht, für diesen

Moralunterricht den richtigen Stoff zu finden und ihn in die pädagogisch richtige Form zu gießen. Und doch — trotz der liebenswürdigen Naivetät, mit der die allgemeinen Bestimmungen vom Juli 1882 und die Dienstanweisung an die Lehrer vom November 1883 diese Frage besprechen, schon die Klarheit über das Ziel fehlt: ob es sich dabei um die sittliche Erziehung der französischen Jugend oder um einen besonderen Moralunterricht handelt, bleibt dem Wortlaut nach im Unbestimmten, bald klingt es so, bald so. Fürs zweite aber ist diese Schulsittenlehre doch nicht rein laïque, sie nimmt eine religiöse Wendung, auch sie wird nicht fertig ohne Gott; denn sie handelt ausdrücklich von Pflichten der Menschen gegen Gott und fordert, die Kinder fühlen zu lassen, daß die erste heilige Verpflichtung, welche sie der Gottheit schulden, der Gehorsam gegen die göttlichen Gesetze sei. Wenn sie aber hinzufügt: „wie Gewissen und Vernunft sie offenbaren", so sieht man, daß, was hier vorgetragen und gelehrt werden soll, nichts anderes ist, als jene Vernunftreligion der deistischen Aufklärung, die im 18. Jahrhundert schon einmal Fiasko gemacht hat und die nun wieder zu rekonstruieren dem französischen Volksschullehrer am Ende des 19. und am Anfang des 20. Jahrhunderts aufgegeben wird. Und ebenso meinte es wohl auch der anläßlich des Toleranzgesetzentwurfs eingebrachte Antrag der deutschen Sozialdemokraten auf Beseitigung des Religionsunterrichts, wenn ihr Vertreter erklärte, es handle sich dabei um die dogmatische, nicht um die „konfessionslose Religion" und sich verwahrte: „die in der Religion steckenden Moralgrundsätze wolle er nicht aus der Schule ausscheiden, sondern die rein menschliche Moral für die Schule gern auch als Unterrichtsgegenstand übernehmen"; und schließlich ist es auch mit Natorps „Religion ohne Transzendenz" als einer solchen, „die auf die Grenzen der Menschheit sich zurückbesonnen hat", nicht anders. Alles das macht jedenfalls vorläufig noch den Eindruck einer Last, auf Schultern gelegt, die derselben nicht gewachsen sind. Die Lehrer sollen eine Religion vortragen, die nicht da ist, die sie also erst erfinden oder machen müßten. Die Folge wird notwendig die sein, daß der Durchschnittslehrer sein Moralschulbuch — und wäre es das beste — einfach auswendig lernen läßt, genau so, wie der schlechte Religionslehrer es mit dem Katechismus zu halten pflegt, und der Unterricht wird

dort ebenso geistlos und langweilig, ebenso wirkungs- und wertlos sein wie hier. Und diese geisttötende Art des Moralunterrichts, die a priori zu erwarten war, bezeugen uns denn auch verschiedene unbefangene Beobachter des Unterrichts in Frankreich als tatsächlich vorhanden. Umgekehrt habe ich von der Art, wie Förster (nach seiner „Jugendlehre") diesen Moralunterricht betreibt und beschreibt, den Eindruck, daß hier die Kinder doch vielfach zu einem recht unkindlichen Tun angeleitet werden. Wie man mit ihnen nicht allzuviel über leibliche Gesundheit vernünfteln soll, um sie in ihrer Unbefangenheit nicht zu stören, so würde ein solches Moralisieren und moralisierendes Reflektieren notwendig zu einem frühreifen Richten und superklugen Kritisieren, zu einer moralischen Naseweisheit führen, die mir höchst bedenklich erschiene; sie würden wirklich bald „unausstehlich" werden. Und überdies setzt diese Behandlung ethischer Dinge Lehrer voraus, wie wir sie im Durchschnitt eben nicht haben. So stehe ich denn den Bemühungen der Gesellschaft für ethische Kultur um Schaffung solcher moralischer Schulbücher und um Einführung eines solchen besonderen Moralunterrichts in unseren Schulen durchaus ablehnend gegenüber. Durch das Gefühlsmäßige und Konkret-Anschauliche wirkt das Sittliche in der Form religiöser Vorstellung stärker, als es begriffliche Abstraktionen jemals vermöchten, und es erhält kindlicher und naiver, als jenes moralische Besprechen und Sezieren von allem und allem. Darum sage ich, so wie die Dinge heute liegen[1]): ich will keinen dogmatischen Katechismusunterricht, ich will aber auch keinen theoretischen und abstrakten Moralunterricht.

b) Sittliche Gewöhnung.

Diese Erwägungen führen aber endlich auf die Hauptfrage aller sittlichen Erziehung: wodurch wird denn der Mensch sittlich? Nicht so sehr durch ethische Belehrung, die freilich nicht nichts ist, aber für sich allein jedenfalls nicht allzuviel hilft. Die Motive alles sittlichen Handelns sind Gefühle; Sentenzen, Begriffe, Lehren, Vorschriften haben als solche noch

1) Ich füge hinzu: und bei uns in Deutschland liegen; denn ob für die dermalige Zeit des Kampfes in Frankreich ein solcher Moralunterricht nicht doch vielleicht das einzig Mögliche und Ersprießliche ist, wage ich aus der Ferne nicht zu entscheiden.

keine Motivationskraft, wenn nicht Gefühle der Pietät für die, die sie vortragen und aufstellen, hinzukommen oder wenn sie nicht als Ausdruck fremder Sitte und eigener Gewöhnung ihre Kraft aus dieser ihrer Quelle schöpfen. Eine sittliche Weltanschauung ist freilich schließlich notwendig, aber sie kann nur das Resultat eines sittlichen Lebens sein, also nicht Kindern mitgeteilt und vorgeschrieben, sondern erst im Laufe eines ganzen Lebens erworben werden. Ethik ist Wissen, Sittlichkeit ist Leben, daher kann ich hier das Wort so hoch unmöglich schätzen, im Anfang ist die Tat! Und so ist denn das Wichtigste für die sittliche Erziehung, unendlich viel wichtiger als alle Moralpredigten, als alle sittliche Belehrung und alles sittliche Reflektieren, die sittliche Gewöhnung. Daher ist auch die Arbeit der ethischen Gesellschaften eine so wenig wirksame, weil sie fast nur Worte machen können; die Kirche hat die Taten von 1900 Jahren für sich. Diese ethische Gewöhnung zerfällt dann wieder in besondere Maßregeln und in ein allgemeines Tun, was ja scheinbar der schiefen Herbartschen Unterscheidung zwischen Regierung und Zucht und teilweise auch der trefflichen Einteilung Schleiermachers in eine gegenwirkende und eine unterstützende Seite der Erziehung entspricht.

α) Belohnung und Strafe.

Es ist charakteristisch, daß Kant, dieser gewaltige Moralprediger des kategorischen Imperativs, über die Erziehung zur Sittlichkeit so wenig zu sagen wußte. Der Grund ist, weil ihm das einzig hierzu taugliche und darum ganz unentbehrliche Mittel gefehlt hat, der Eudämonismus.[1]) Denn die erste Frage aller sittlichen Erziehung ist die, ob mit unseren Handlungen Lust oder Unlust verbunden sei, und daher ist es ihre erste Aufgabe, mit dem Guten Lust, mit dem Bösen Unlust zu verknüpfen, damit das Gute gern getan, das Böse gern vermieden, geradezu verabscheut werde. Das führt sofort zu dem, was wir Belohnung und Strafe nennen, aber wohlgemerkt eben nur als Bestandstücke und Mittel der Erziehung: was hier gilt, braucht deshalb nicht notwendig ebenso auch auf dem Boden des Rechtes und des Staates zu gelten, die Zwecke können dort ganz andere sein als hier. Wenn ich aber sage, daß die Er-

1) Genaueres hierüber siehe bei A. Hegler, Die Psychologie in Kants Ethik 1891, S. 277 ff.

ziehung sich auf den eudämonistischen Boden des Lohnes und der Strafe zu stellen habe, so wird dadurch nicht ausgeschlossen, daß das Ziel ein ganz anderes höheres ist. Gerade darauf hat die sittliche Erziehung mit diesen Mitteln hinzuarbeiten, daß der Eudämonismus in seiner äußerlichen Fassung und Form überwunden werde, daß der Mensch gar nicht mehr anders kann als gut handeln und sich in den Dienst des Guten, der allgemeinen Wohlfahrt stellt, ohne erst nach persönlichem Nutzen und Vorteil, nach Lust und Lohn zu fragen. Dazu soll er erzogen werden, daß er gut handelt, weil er gut ist und geworden ist, weil er die Gottheit, das Sittengesetz in seinen Willen aufgenommen, sich zu einem sittlichen Charakter emporgebildet hat. Der sittliche Mensch handelt gut, weil er sittlich ist; aber er ist sittlich nur dadurch geworden, daß man ihn gezwungen und daran gewöhnt hat, sittlich zu handeln. Das ist der ganz natürliche Zirkel zwischen sittlichem Sein und sittlichem Werden.[1])

B e l o h n e n ist nun aber pädagogisch weit bedenklicher als strafen, weil es so leicht zu ethisch verwerflicher Lohnsucht verführt. Es gibt Kinder, die nur brav und folgsam sind, wenn sie ein Stückchen Schokolade erhalten; das sind dann als Erwachsene die, die ewig anerkannt sein wollen und, wenn niemand ihre Verdienste preist, sie wenigstens selber in das gehörige Licht stellen. Die einzig vernünftige Belohnung ist die in gewissem Sinne wenigstens immanente, die sich mit dem Handeln unmittelbar verknüpft: es ist die Zufriedenheit der Eltern und Lehrer, welche in einem guten Wort, in einem freundlichen Blick, nur ausnahmsweise aber in ausdrücklichem Lob den Kindern zukommen soll. Das bleibe besonderen Leistungen vorbehalten, diese aber sind bei Kindern selten. Nein, auch hier heißt es, mehr Eisen ins Blut! Daß der Mensch nicht mehr tun kann als seine Pflicht und Schuldigkeit, muß ihm möglichst frühe zum Bewußtsein gebracht werden. Und weiter herauf tritt dann an die Stelle der Zufriedenheit anderer die Zufriedenheit mit sich selbst, das Gefühl der Selbstachtung und Selbstschätzung. Hier hat das Ehrgefühl seine Stelle, das man wecken, pflegen, schonen muß, das aber nicht zum streberischen,

1) Darüber siehe m e i n Büchlein „Sittliches Sein und sittliches Werden“. Straßburg 1890.

brennenden Ehrgeiz ausarten darf. Daneben liegt hier auch das Gefährliche der Lokationen und Preisverteilungen, um von dem spielerischen Treiben der Philanthropinisten mit goldenen Punkten und Orden nicht zu reden, das freilich nur das ebenso kindliche Ordensspiel der Erwachsenen nachahmte.

Anders als mit dem Belohnen steht es mit dem Strafen. Rousseau hat gemeint, auch dieses müsse durchaus immanent sein, könne nur in dinglicher Abhängigkeit, d. h. in den natürlichen Folgen böser Handlungen bestehen. Das ist falsch und beruht auf einer Verkennung der Natur des Sittlichen als eines Werdenden und als eines Sozialen. Dasselbe kommt an den Menschen immer zuerst von außen heran in der Form eines Gesetzes, als Autorität, die ihm gebietet, ihr muß das Kind gehorchen: Gehorsam ist daher die erste Tugend und Pflicht des Kindes; wenn es nicht tut, was ihm befohlen, oder wenn es tut, was ihm ausdrücklich verboten ist, wird es von außen und von oben her gestraft. Ebendeswegen fordere man aber auch nicht zu viel und verbiete namentlich nicht zu viel! Auch das Kind hat ein Recht, zu sein, wie es ist, d. h. Kindliches und Kindisches zu tun und zu treiben, ein Recht, sich als Kind auszuleben.

Dabei ist in der Erziehung der Zweck der Strafe niemals Vergeltung, sondern stets nur Besserung. Deshalb wäre hier an und für sich eine individuelle Behandlung durchaus am Platz, in der Erziehung heißt es oft: wenn zwei dasselbe tun, ist es nicht dasselbe, d. h. verschieden geartete Kinder können für dasselbe Vergehen verschieden gestraft, dem einen kann verziehen werden, das andere muß unbedingt seine Strafe haben. Doch ist das bei der Massenerziehung nicht leicht durchzuführen. Das Gerechtigkeitsgefühl ist auch etwas, und es fordert vielfach auch in solchen Fällen gleiche Behandlung, weil Geschwister oder Mitschüler jene Unterschiede nicht verstehen und daher auch das Unterschiedemachen beim Strafen nicht begreifen, sondern lediglich als Ungerechtigkeit und Parteilichkeit empfinden würden. Wenn aber ein Erzieher das Vertrauen auf seine Unparteilichkeit verscherzt, so ist wie beim Verlust der Ehre „alles verloren“.

Auf die Art des Strafens will ich im einzelnen nicht eingehen; nur warnen möchte ich vor gewissen ganz besonders törichten Strafen. Im Elternhaus vor der Entziehung des

Essens, als ob Essen etwas so Wertvolles und Genußreiches und nicht vielmehr einfach etwas Natürliches und Notwendiges sei; in der Schule vor dem Überschwang der Strafarbeiten, weil dadurch die üble Meinung entsteht, daß die Arbeit für den Menschen eine Strafe und ein Übel sei; das Schlechtgemachte muß natürlich noch einmal besser gemacht, das Nichtgearbeitete zu einer für den Schüler unbequemen Zeit nachgearbeitet werden — das allein ist die berechtigte Art der „Strafarbeit"; deshalb ist es auch ein Unsinn, dasselbe Wort oder Sätzchen zwanzig- und mehrmal abschreiben zu lassen. Und nicht besser ist es mit dem Herausstellen vor die Tür; der Lehrer, der dies tut, gibt ja damit seinem eigenen Unterricht eine schlechte Note, drückt ihm den Stempel des Nebensächlichen und Minderwertigen auf, als ob er sagen wollte: es schadet dir nichts, wenn du ihn auch einmal eine Zeitlang entbehrst und ein Stück davon versäumst. Auch wird sich die Theorie im allgemeinen stets gegen die körperliche Züchtigung in der Schule aussprechen, weil sie brutal ist und allzuleicht brutal macht, sowohl den, der haut als den, der gehauen wird. Andere Gründe dagegen, wie sie namentlich auch von Frauen häufig ins Feld geführt werden, nehmen sich der Wirklichkeit gegenüber doch oft recht sentimental und verstiegen aus. Und so wird sich denn auch kein Vater das Recht dazu ganz nehmen lassen, und ebensowenig der Lehrer: als Schulrat würde ich es ihm allerdings amtlich verbieten, aber wenn ich Lehrer einer Untertertia oder einer Volksschule wäre, so würde ich es im Notfall damit doch halten, wie Stauffacher auf dem Rütli sagt:

Wenn unerträglich wird die Last, greift er
Hinauf getrosten Mutes in den Himmel,
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hangen unveräußerlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst —
Der alte Urstand der Natur kehrt wieder,
Wo Mensch dem Menschen gegenüber steht —
Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr
Verfangen will, ist ihm — die Hand gegeben.

Übrigens ist das Prügeln deswegen so ganz besonders in Verruf gekommen, weil es so leicht zum Prügelsystem ausartet und weil es von ungeschickten Lehrern so sinnlos für Nichtwissen

und Nichtbegreifen angewendet wird. Und sinnlos sind natürlich auch Geldstrafen, weil sie zunächst die Eltern, nicht die Schüler und dann unter diesen wieder die armen und sparsamen und knapp gehaltenen härter treffen als die reichen und töricht mit Geldmitteln versehenen.

Vor allem aber frage sich der Erzieher bei jeder Strafe, die er verhängt, ob er nicht selber schuld, mit schuld ist an dem Bösen, das er bestrafen muß. Auch dieser Gedanke wird freilich von humanen Theoretikern der Pädagogik schwächlich und sentimental übertrieben. Aber es ist doch so: wenn es in einer Klasse lärmend zugeht, kann der Lehrer keine Disziplin halten; wenn viel gelogen wird, verführt er durch übertriebene Strenge oder durch unnötiges Nachfragen und Ausforschen dazu; kein Mensch sagt gerne zu seinem eigenen Nachteil aus, das erkennen selbst die Gerichte an, warum will es die Pädagogik nicht anerkennen und von einem ängstlichen Jungen mehr verlangen, als dort von einem Erwachsenen verlangt wird? Das Lügen der Kinder ist in der Mehrzahl der Fälle die Notwehr gegen die Übermacht des Starken. Vor allem aber hüte man sich als Lehrer vor allen hochnotpeinlichen Kriminaluntersuchungen: die Schule ist kein Gericht und sei kein Zuchthaus! Und immer sei man sich beim Strafen dessen bewußt, daß der letzte Zweck desselben in der Schule der ist, alle Strafen überflüssig zu machen; an die Stelle der Hand muß der Geist, der gute Geist des Hauses und der Schule treten. Hat man aber einmal eine Strafe angedroht, so führe man sie auch unnachsichtlich aus, sonst ist man in den Augen der Schüler doch nur ein Schwächling und wird ausgelacht. Schon deshalb drohe man nicht zu viel, man bindet sich damit nur selber; und auch das vergesse man nicht, daß man manches mit Humor hinnehmen muß, auch er gehört zum guten Geist, der in einer Schule waltet, und ist eines der besten Ausstattungsstücke für den Lehrer; und wenn sich dieser zuweilen daran erinnert, daß auch er in seiner Jugend dumme Streiche gemacht hat, so schützt ihn das vor dem Übelnehmen und dem Empfindlichwerden, ungefähr dem Törichtsten, was es für einen Erzieher gibt.

β) Der gute Geist und das sittliche Milieu.

Das Wort vom guten Geist führt mich auf ein letztes, auf jenes allgemeine Tun, das wichtiger ist als alle besonderen

Maßregeln. Wie erzieht man zum Fleiß? Durch Fleiß und durch Gewöhnung daran: das gilt vom Sittlichen überhaupt — nicht zu viel künstlich machen wollen, sondern das Kind hineinversetzen in eine Umgebung, in der es Gutes sieht und hört, in der Zucht und Ordnung herrscht und das Gute als das Normale und einzig Richtige sich von selbst versteht. Das ist der spiritus familiaris im Haus, der spiritus scholaris in der Schule, der gute genius loci. So kommt auch in der Pädagogik die moderne Lehre vom Milieu zu ihrem vollen Recht; hier liegt auch die Begründung des Rechtes der Zwangserziehung nach § 1666 und § 1838 des Bürgerlichen Gesetzbuches, wonach Eltern, die ihr Kind vernachlässigen, dieses weggenommen und zum Zweck der Erziehung in ein sittlich besseres und gesunderes Milieu versetzt werden soll: nur müssen die Vormundschaftsgerichte davon auch wirklich und rücksichtslos Gebrauch machen.

Hieraus ergibt sich der Wert des Zusammenlebens der Kinder in einer Gemeinschaft, in einem Organismus. Darum ist es schon ein Glück, wenn ein Kind nicht allein aufwächst, sondern Geschwister hat, unter denen es sich durchsetzen muß. Aber im Haus und in der Familie wird doch stets dem Individuellen mehr oder weniger Rechnung getragen, und daher wird es hier leicht zu einem nicht sein Sollenden, einem Egoistischen und Eigenwilligen: erst durch das Zusammenleben mit Fremden wird dieses abgeschliffen und eingedämmt. Deshalb verdient — bei Knaben und bei Mädchen — die Schulerziehung jederzeit den Vorzug vor der häuslichen, vor der Privaterziehung durch Hofmeister und Gouvernante: bei dieser kommt sich das Kind viel zu wichtig vor, und es wird ihm auch tatsächlich zu viel Aufmerksamkeit geschenkt, es steht zu sehr im Mittelpunkt.

Dort aber übernehmen den Prozeß der Angleichung zunächst die Kameraden und Schulgenossen, die sich kein Hervordrängen des Einzelnen und Individuellen gefallen lassen und mit Hohn und Spott die Ecken und Kanten des kleinen Ichmenschen abschleifen und die Ansprüche des oft schon so großen Egoisten ignorieren oder energisch zurückweisen. Darin besteht — neben ihrer Poesie — der ethische Wert der Schulfreundschaften. Und dahin gehört auch der Korpsgeist der kleinen Schülergemeinschaft, in der Ehrgefühl und gegenseitiges Worthalten, Treue und Takt ihre Stelle haben müssen, freilich auch ein böser Geist

der Lüge und des Trotzes Platz greifen kann. Deshalb nehme man keine Denunziation an und verlange keine, hüte sich aber auch, die ganze Klasse zu strafen für einen unbekannt bleibenden Täter: das schafft nur Verbitterung, Trotz und Märtyrerdünkel.

Auf das gleiche Ziel hin wirkt die nicht individuelle, sondern generelle Behandlung der Schüler durch den Lehrer. Damit setze ich mich ausdrücklich dem modernen Schlagwort entgegen: die Schule und der Lehrer sollen individualisieren. Natürlich kenne und fordere auch ich ein solches in richtigen Grenzen und in der rechten Weise wohl. Bei der Strafe habe ich es schon erwähnt, habe aber auch auf das Gefährliche desselben hingewiesen; und ebenso muß der Lehrer beim Unterricht Unterschiede machen, den besseren Schülern die schwierigen Fragen vorlegen, den schwächeren die leichten. Aber das darf nicht bemerkbar werden, darf den Schülern selbst nicht zum Bewußtsein kommen, muß also in unauffälliger Weise geschehen und darf deshalb auch nicht zur ausnahmslosen Regel werden. Und schon das hat seine Gefahren wegen des beständigen Beobachtens und geistigen Pulsfühlens: jene Individualisierer, die besonders an Töchterschulen ihr Wesen oder Unwesen treiben, sind meistens schlechte Lehrer, die zu wenig wissen und daher beim Unterricht nicht in der Sache ihr Genüge finden und darin aufgehen können, die die Mädchen „interessant" finden, weil ihnen das Interesse und das Verständnis für die Wissenschaft und ihre Probleme abgeht. Die Hauptsache ist jedenfalls ein ganz anderes: in der Schule ist der einzelne einer unter vielen, und der Wert der gemeinsamen Erziehung in öffentlichen Anstalten ist eben der, daß hier jeder einzelne vor eine Art von ehernem Gleichheitsgesetz gestellt und demselben unerbittlich unterworfen wird. Auch dem genialen Individuum, für das man eine Ausnahmestellung und Ausnahmerechte auch schon in der Schule haben möchte, schadet es nichts, eine Zeitlang sich den allgemeinen Maßstab gefallen lassen zu müssen: ist seine Eigenart und seine geniale Anlage stark genug, so setzt sie sich deshalb dennoch siegreich durch. Die Gefahr, daß die Schule Durchschnittsmenschen erziehe und bilde, kenne natürlich auch ich. Es gehört diese Doppelseitigkeit eben auch zu jenen „Antinomien", zu jenem Sic et non der Pädagogik, von dem gleich zu Anfang die Rede war; nur daß ich in diesem Fall dem einen, dem Generalisieren entschieden den größeren Wert zuspreche.

So wird die Schule zum ersten Strom der Welt, in dem sich der Charakter bildet, und zugleich zum sittlichen Organismus, in dem sich zuerst der Geist der Zusammengehörigkeit, ein sozialer und fügen wir hinzu: ein staatlicher Geist entwickeln kann. Die Schule ist für den kleinen Menschen ein Staat im kleinen: ihm gehört er als Schüler an, gegen ihn hat er Pflichten, in ihm hat er Rechte, und so erfüllt er sich mit dem Bewußtsein der Zugehörigkeit zu einem Ganzen und ist stolz, ein Glied gerade dieser Anstalt zu sein. Damit erzieht die Schule zu staatlicher Gesinnung — einfach durch ihr Dasein, und das ist mehr wert als alles Reden über den Staat der Erwachsenen und über ihre Pflichten gegen ihn. Die Gewöhnung, als Schüler seine Pflicht der Schulgemeinschaft gegenüber zu erfüllen, ist die beste Einführung in die „Bürgerkunde“, die also in einer guten Schule immer schon da ist, auch wenn sie nicht auf dem Lehrplan steht; wer als Schüler etwas auf sich und seine Anstalt hält, der wird dereinst als Mann ein guter Staatsbürger sein. Und auch negativ kann die Schule nach dieser Richtung hin wirken: ich habe an der Torheit meiner Lehrer, die uns andere alle mit dem Familiennamen, einen ihnen besonders empfohlenen Mitschüler aber mit dem Rufnamen anredeten, für mein ganzes Leben alles, was Privilegium und Notabelnwirtschaft heißt, verabscheuen gelernt. Deshalb hüte man sich auch, das gute Verhältnis zwischen Schülern und Schule von außen her zu stören: dagegen sündigen viele Eltern durch unvorsichtige Kritik an den Lehrern, dagegen sündigt die öffentliche Meinung mit ihren ewigen Klagen über Überbürdung, und dagegen sündigt der Bezirkskommandeur, der wegen einer Kleinigkeit den Lehrer zum Gaudium seiner Schuljugend im Spritzenhaus des Ortes in Arrest steckt: das heißt nicht die Autorität aufrechterhalten, sondern sie geradezu mutwillig untergraben.

Denn im Mittelpunkt der Schule steht der Lehrer als Autorität und als Herrscher des kleinen Schulstaats, als sittliches Vorbild und als Vertreter des Rechtes. Dabei wird der eine mehr durch Autorität und Strenge, der andere mehr durch Liebe und durch die ganze Art seiner Persönlichkeit wirken; auch das Vorbildliche besteht bei ihm mehr im ganzen seines Seins und Soseins als in einzelnen Handlungen und Tugenden. Hierdurch kommt auch die Individualität des Lehrers zu ihrem Recht. Unter den Schülern aber werden die Knaben

mehr Autorität und Respekt nötig haben, Mädchen mehr für Liebe empfänglich sein und sie auch reichlich zurückgeben; in den unteren Klassen wird dieser Schulstaat mehr die Form des aufgeklärten Despotismus annehmen, oben mehr ein Verfassungsstaat sein, wo auch schon das Volk etwas zu sagen und mitzureden hat. Die wichtigste Pflicht des Lehrers selbst aber ist die Wahrhaftigkeit: das ist der beste Schutz dagegen, daß kein Geist der Lüge in der Schule um sich greift. Und eine kleine Pflicht ist die Höflichkeit, die besonders jungen Lehrern anzuempfehlen ist: Kinder aus gebildetem Hause nehmen Anstoß an Formlosigkeit und verlieren dadurch den Respekt; und das gebildete Milieu, in das wir gerade auch die weniger gebildeten versetzen wollen, kommt doch zuerst in einem gesitteten Benehmen aller gegen alle und in angenehmen Umgangsformen zur Erscheinung, wofür der Lehrer den Ton an- und das Vorbild abzugeben hat.

Die beste Art aber, wie der Lehrer sittlich erzieht, ist, daß er — gut unterrichtet. Schon im Beschäftigtwerden als solchem, in der Nötigung aufmerksam zu sein, liegt ein sittigendes und weiterhin ein versittlichendes Element. Dagegen verführt jede schlechte Stunde zu Langeweile und Unaufmerksamkeit, und die nächste Folge ist, daß die Schüler Allotria und Unarten treiben; jedes unpünktliche Anfangen der Stunde macht auch die Schüler unpünktlich; jedes schlechte Präpariertsein des Lehrers wirkt als böses Beispiel des Unfleißes und gibt auch dem Schüler das Recht, seine Aufgabe schlecht zu machen. Daher bedarf es keiner besonderen „Gesinnungsstoffe“, wie die Herbartianer solche mühsam und künstlich zusammensuchen, und daher gibt es gar keinen anderen als einen „erziehlichen“ oder erziehenden Unterricht. Damit erledigt sich auch die seltsam törichte Frage, ob die Schule erziehen oder unterrichten solle? Natürlich soll sie unterrichten und nur unterrichten, denn das ist ihre Aufgabe, diesen Teil der Erziehung hat sie den Eltern abgenommen und nur ihn. Aber gut unterrichten — darin besteht ihr Beitrag zur sittlichen Erziehung und besteht das Geheimnis und das wirksamste Mittel derselben. Im übrigen aber noch einmal: nicht zu viel künstlich und absichtlich machen und machen wollen, sondern dem guten Geist vertrauen, den zu pflegen und walten zu lassen die oberste Aufgabe des Direktors und der Lehrerschaft einer Anstalt ist! Dieser

Geist mag dann auch einmal bei feierlicher Gelegenheit vom Direktor in Worte gefaßt werden; denn Schulfeste sind die Gelegenheit, wo der Geist der Zusammengehörigkeit, der Korpsgeist der Schulgemeinde zum Ausdruck kommen soll: aber auch Feste feiern muß der Mensch erst lernen, damit über ihnen im späteren Leben nicht wie über denen unserer Kriegervereine so vielfach nur das Hurra und der Geist des Alkohols walte.

Die Kardinaltugenden aber, die hier gepflanzt werden, sind keine anderen als die der Erwachsenen: Besonnenheit, Beharrlichkeit, Weisheit und Liebe, diese vier, wozu noch äußerlich die kleinen Tugenden der Reinlichkeit und Mäßigkeit, der Ordnungsliebe und Pünktlichkeit sich gesellen müssen. Nur erwarte man von der Schule auch hier nichts Fertiges, sondern begnüge sich mit Ansätzen zur Charakter- und Willensbildung, zu Ganzen kann uns erst das Leben machen. So verlange man von der Erziehung nicht zu viel; aber man unterschätze auch die Leistung der Schule nicht, wenn sie sich auf ihrem eigensten Gebiet, dem des Unterrichtens bewegt und betätigt: sobald ihr Unterricht ein wirklich guter ist, ist ihre Wirksamkeit groß und ihre Arbeit ein wahrhaft sittliches und soziales Tun. Darin, daß sie eine gute Unterrichtsanstalt ist, besteht ihr Beitrag zur Willensbildung.

Fünfter Vortrag.

3. Die ästhetische Erziehung.

Neben der intellektuellen, der religiösen und der moralischen Erziehung, wovon wir gesprochen haben, steht nun noch die ästhetische Bildung; auch sie freilich nicht als ein von den anderen Getrenntes; wissen wir doch schon seit Schiller, was die ästhetische Erziehung auch für das Sittliche bedeutet. Mit ihr haben wir uns heute zunächst zu beschäftigen. Daß nun aber für diese ästhetische oder künstlerische Erziehung unseres Volkes mehr, weit mehr als bisher getan werden könne und müsse, diese Erkenntnis ist noch verhältnismäßig jungen Datums. Und doch ist sie eigentlich nichts Neues. Von ihr ging im 15. und 16. Jahrhundert die große Umwälzung auf dem Gebiet des Erziehungs- und Bildungswesens aus, die Renaissance war im Grunde ästhetische Bildung, ein neues Verhältnis zur Natur und zur Kunst erfüllte den Menschen, den Zugang zu beiden suchte er sich zu gewinnen durch den Rückgang auf die Alten, auf die römische und griechische Kultur. Aber nur in Italien war dieses Wiederaufleben des klassischen Altertums ein ganz natürliches und innerlich ganz lebendiges, in Deutschland blieb es im Grunde doch ein Fremdes und Gemachtes, der Humanismus war hier ausschließlich Sache der Gebildeten oder noch genauer: der Gelehrten, nicht Angelegenheit des Volkes und überhaupt keine eigentliche Herzensangelegenheit, daher übernahmen seine Pflege bald genug die Universitäten und die Schulen. Und so legte sich frühzeitig auf diese Beschäftigung mit dem Altertum der Schulstaub, der als eine Art von Meltau jener Bildung den ästhetischen Duft und Schimmer sofort wieder abstreifte. Für die ästhetische Seite der alten Schriftsteller hatte wohl Rudolf Agrikola mit seiner musica natura Verständnis und Sinn, aber schon bei Melanchthon fehlte sie fast ganz, und so blieb von all dem Hohen und Schönen nur eine einzige Frucht übrig,

das war die Kunst der Rede, die Eloquenz und die Rhetorik, und sie war bitter genug und von harter stachliger Schale eingeschlossen, durch die kaum einer zum Kern hindurchdrang. Sturms Gymnasium in Straßburg war eine Rhetorenschule, die Rede aber, um die es sich handelte, war die lateinische. Cicero, dieser Unglücks- und Phrasenmensch, den wir heute noch nicht los sind in der Schule, war dafür Muster und Vorbild, das A und das O des ganzen Unterrichts. Nachdem man aber ein halbes Jahrhundert lang darauf losgearbeitet hatte, lateinische Redner aus den deutschen Schuljungen zu machen, mußte man das Vergebliche eines solchen Beginnens einsehen, und so trat an die Stelle der schönen Rede, die als Ziel vorgeschwebt hatte, die grammatisch richtige Rede, damit mußte man sich begnügen. Grammatik war nun zweihundert Jahre lang die einzige „Kunst", die man lehrte, der letzte Rest des Ästhetischen war aus der humanistischen Schule verschwunden. Nur die Jesuitenschulen und später die Ritterakademien haben wenigstens in ihrem Halten auf äußere Form sich einen Schimmer davon bewahrt.

Darum war es ganz natürlich, daß zu Ende des 18. Jahrhunderts der Neuhumanismus da wieder anknüpfte, wo der alte Humanismus gescheitert war; und er fing es richtiger und klüger an als jener. Nicht die Römer, sondern die Griechen sind ihm die ewigen Meister und Muster alles Schönen, und diese Schönheit liegt nicht allein in der Form, sondern vor allem auch im Inhalt und im Geist ihrer Werke. Also Einführung in diesen ästhetischen Geist des klassischen Altertums, das war jetzt die Parole. Und wir wollen dankbar nicht vergessen, daß dadurch ein Strom von Schönheit sich über unser deutsches Volk ergossen hat und eine Fülle von Befruchtung aller Art der deutschen Literatur und Kunst zuteil geworden ist. Der Schule aber ist das nicht bloß durch die Lektüre Platons und der griechischen Dichter selbst, sondern auch durch die Vermittlung unserer deutschen Poesie zugute gekommen: daß wir mit unseren Schülern Schiller und Goethe lesen, verdanken wir in doppeltem Sinn dem Neuhumanismus.

Aber auch jetzt wieder war diese ästhetische Auffassung und Behandlung des klassischen Altertums nicht von langer Dauer. Dem Neuhumanismus trat die Romantik gegenüber, die sich zu den Griechen kein Herz fassen konnte und die der Schule und teilweise auch der Wissenschaft wesentlich nur als Historismus

einverleibt wurde. Ihr folgte der Realismus, der in verschiedenen Formen und Gestalten den hohen Stil des Griechentums als ein allzu Idealistisches und — darin war er mit der national gestimmten Romantik einig — als ein Fremdes immer mehr ablehnte. So wurde in der Schule die ästhetische Betrachtung und Bedeutung des Altertums durch die gelehrt-historische verdrängt. Fast triumphierend verkündigt der Philologe Wilamowitz, daß die Antike als Ideal dahin, die humanistisch-ästhetischen Interessen überwunden seien und hinfort durch den Verkehr mit der antiken Weltsprache nur „der Zusammenhang mit den Grundlagen unserer Kultur" erhalten werden solle, das Griechische also für uns bloß noch einen historischen Wert habe, den er, Romantiker der er ist, freilich hoch genug einschätzt, erheblich höher als ich das vermag. Aber einen Fehler hatte jener ästhetisierende Neuhumanismus allerdings auch jetzt wieder gehabt: er war aristokratisch vornehm, an das Volk dachte er nicht, für dieses hatte er kein Herz; und doch bedurfte dieses vor allem ein Stückchen ästhetischen Sonnenscheins und Lichtes; der Neuhumanismus hat ihm das nicht gebracht.

In den siebziger Jahren hatten wir in Deutschland einmal wieder einen Tiefstand ästhetischer Bildung erreicht, „billig und häßlich" war die Losung für das, was wir machten und kauften. Da kam plötzlich ein neuer Aufschwung, kam Geist und Leben in Kunst und Kunstgewerbe hinein, und bald wirkte das auch auf unsere Anschauung über ästhetische Bildung und Erziehung ein, in merkwürdiger Kreuzung sowohl von individualistischer als von sozialistischer Seite her. Dort gab ein so unglaublich törichtes Buch wie Langbehns „Rembrandt als Erzieher" den Impuls, daß man neben das Allgemeingültige des Wissens das individuelle Schaffen der Kunst, neben den Professor den Künstler stellte; und der eben jetzt einsetzende Einfluß Nietzsches wirkte nach derselben Richtung, und zwar in ganz anderer Weise nachhaltig und dieselbe Forderung vertiefend. Auf der anderen Seite war es der besonders eindrucksvolle Gedanke, daß auch das Volk ein Recht habe, seinen Anteil zu fordern wie an den übrigen Gütern der Kultur, so auch an der Kunst, daß es aber zu diesem künstlerischen Genießen als einem feinen und freien erst erzogen werden müsse; denn dieses Element unserer Bildung liege ganz erschreckend im argen. Und wie richtig das war, sah man ja noch vor kurzem mit Entsetzen, als in dem

Kampf um die lex Heinze unsere katholischen und protestantischen Dunkelmänner, in Verschiebung des eigentlichen Angriffspunktes, den Ansturm gegen die freie Kunst organisierten und alles Natürliche und Nackte bilderstürmerisch und sinnenfeindlich für ein Anstößiges und Unsittliches erklärten. In weiten Kreisen erkannte man, daß Abwehr und Negation dagegen allein nicht ausreiche, sondern daß es die Aufgabe der Erziehung sei, dieser ästhetischen Unkultur und Barbarei mit aller Energie entgegenzuarbeiten und das Volk so zu erziehen, daß es das Schöne als Schönes sehe und empfinde und nicht überall nur Sinnenkitzel entdecke und aufsuche. So ist uns heute die Pflicht der ästhetischen Erziehung unseres Volkes klarer als jemals, und der Begriff „Volkskunst" schwebt auf aller Lippen; freilich was er bedeute, darüber gehen die Meinungen noch weit auseinander, und die Wege, auf denen eine solche Kunst zu erreichen sei, sind vielfach noch dunkel und in Nebel gehüllt.

Noch einmal war es ein Buch, die gescheite, auch in ihrem Übereifer immer anregende Schrift von Konrad Lange „Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend", die hier wegweisend in die Lücke trat, und bald folgte nun auch die Praxis. Man fing an, allerlei Experimente zu machen und neue Wege einzuschlagen; Hamburg ist hierin unter der Führung Lichtwarks in rühmlichster Weise vorangegangen. Das 1901 in zweiter Auflage erschienene Buch „Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg" gibt davon eingehend Kunde und Rechenschaft, und auch Lichtwark hat seine Methode mehrfach öffentlich dargelegt und Beispiele dafür gegeben. Dabei sieht man allerdings, daß wir noch in den Anfängen sind, gelegentlich noch recht unsicher hin und her tasten und wohl auch einmal gründlich fehlgreifen; aber der erfreuliche Anfang und das volle Bewußtsein von einer hier vorliegenden Aufgabe ist da, wir sind in der aufsteigenden Linie. Ebendeswegen aber, weil Ihnen das alles aus nächster Nähe und persönlicher Anschauung bekannt und nun auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht ist, genügt es hier, darauf hingewiesen zu haben. Nur davor möchte ich warnen, das, was in Hamburg unter besonders günstigen Umständen möglich ist und gelingt, nicht sofort verallgemeinern zu wollen: in kleinen Städten und vollends draußen auf dem Land fehlt Anregung und Anleitung, dort hat man keine Kunsthalle und kein Kunst-

gewerbemuseum, es fehlt das Material und fehlt vor allem der fröhliche Wetteifer des Zusammenarbeitens, fehlt der Führer und fehlt die „Lehrervereinigung". Auch die beiden Kunsterziehungstage in Dresden, wo die bildenden Künste, und in Weimar, wo die Einführung in die Sprachkunst und in die deutsche Dichtung auf der Tagesordnung stand, haben die Frage weder erheblich geklärt noch vertieft. Die wichtigste Aufgabe wird noch auf lange hinaus die sein: erst einmal den Lehrern in den Seminaren die Augen für das Schöne zu öffnen und sie künstlerisch zu erziehen, damit sie den Samen hinaus- und hineintragen können in das Volk und versuchen, auch mit den einfachsten Mitteln — Kleines zu erreichen. Und auch deshalb möchte ich vor allzu großen Erwartungen warnen, weil die Grazien doch nicht in dem Maße wie bei den Griechen oder den Italienern an der Wiege des deutschen Volkes gestanden und ihm ihre Gaben jedenfalls nicht verschwenderisch in den Schoß gelegt haben. Schiller, der sich mühsam zum Schönen hat durchringen müssen, ist darin deutscher als Goethe, dem sein ästhetisches Daimonion mit unfehlbarer Sicherheit die Grenzlinien des Schönen aufgewiesen und sie ihn nie hat überschreiten lassen.

Ohne mich auf das einzelne tiefer einzulassen, nenne ich hier nur die Punkte, an denen eingesetzt worden ist und weitergearbeitet werden muß und auf Erfolg gehofft werden kann.

Um sehen zu lehren, den Formen- und Farbensinn zu bilden, dazu läßt sich schon die Betrachtung der einfachsten und nächstliegenden Dinge, eines Blumenstraußes z. B., verwenden. Von selbst versteht es sich, daß hier auch Bilder gezeigt, freilich auch gelehrt werden muß, wie man sie zu betrachten hat, wie das Lichtwark in Hamburg mit Schulklassen tut; denn noch einmal — sehen und sehen ist zweierlei. Auch hier wird man vor allem wieder psychologisch an den Interessenkreis der Kinder anknüpfen und erst einmal aus ihnen heraus-, nicht allzuviel in sie hineinfragen müssen. Und vor einem Zuviel des Bilderzeigens möchte ich doch auch hier wieder warnen. Denn das Bildersehen tut es jedenfalls nicht allein, das selber Machen und Machenkönnen muß hinzukommen. Dazu ist der Z e i c h n e n u n t e r r i c h t da als das wirksamste Mittel einer Erziehung zur Einführung in die bildende Kunst. Natürlich hat derselbe auch noch andere Aufgaben: im Dienst der

Mathematik steht er als geometrisches Zeichnen; den naturwissenschaftlichen Unterricht unterstützt er durch die formale Schulung des Beobachtungsvermögens und die Erfassung der charakteristischen Formen von Pflanzen und Tieren; und in Verbindung mit dem Handarbeitsunterricht erzieht er die Hand und macht sie geschickt, dem Geist zu gehorchen und seinen Gedanken sicheren Ausdruck zu geben. Schon darum darf er in keiner Schule, also natürlich auch in der Volksschule nicht fehlen und vernachlässigt werden. Das Wichtigste aber ist doch das Ästhetische: daß er künstlerisch sehen lehrt, den Sinn öffnet für die Erfassung der Formen in der Natur und für das Verständnis der bildenden Kunst und ihrer Schöpfungen, der Phantasie einen Schatz von Formen zur Verfügung stellt und unter diesen wieder das ästhetisch Wertvolle unterscheiden lehrt vom Unschönen und Geschmacklosen. Dabei mag er sich im Handfertigkeitsunterricht zugleich auch mit praktischen Zwecken verbinden und diese Ausbildung des künstlerischen Empfindens zu einer Steigerung der Erwerbsfähigkeit auf dem Boden des Kunstgewerbes vorbereitend benützen. Nur möchte ich „die Übung in der Kunst des Verzierens" auch beim Zeichnen der Mädchen nicht als „einzige Aufgabe" gelten lassen: das ist wirklich zu eng und zu einseitig. Doch führt das auf die Frage nach der richtigen Methode, die heute im Fluß, vielbesprochen und vielumstritten ist; auf sie darf ich mich natürlich nicht einlassen. Nur das soll hervorgehoben werden, daß die alte Methode mit ihrer ausschließlichen Nachahmung überlieferter und allmählich unverständlich gewordener Schmuckformen den Sinn für das Charakteristische und die Auffassung des ästhetisch Wirksamen in der uns umgebenden Gestaltenwelt zu wenig geweckt und gefördert hat: dem Kind sind diese fremdartigen Linien und Formen wirklich „tot", es kann sie nur mechanisch „kopieren"; daher ist auch bei diesem früheren Zeichnenunterricht so gar nichts herausgekommen. Heute ist im Gegensatz dazu von einer Methode der schematischen Lebensformen die Rede, man erinnert an die Art, wie die Kinder naturalistisch, noch ohne zeichnerische Schulung zu zeichnen pflegen, studiert im Zusammenhang mit unserem wachsenden Interesse für Kinderpsychologie diese Art sogar auf eigens dazu veranstalteten Ausstellungen und sucht dann im Unterricht an sie anzuknüpfen. Oder man fordert zum wenigsten, daß im Unterricht statt mit der starren Geraden mit dem Kreis, was

ich freilich für zu schwer halte, oder besser mit der leicht geschwungenen Linie etwa eines Weidenblattes als mit dem dem Bau und der Bewegung des Auges Gemäßen und Natürlichen begonnen werde. Und neben den Formen denkt man auch an die Farben, fordert Belehrungen und Übungen für Farbenzusammenstellungen und schreckt auch vor einem Kursus im Malen nicht mehr zurück. Endlich verlangen einzelne von dem Zeichnenlehrer auch, daß er seine Schüler in die Kunstgeschichte einführe, wobei freilich vorauszusetzen ist, daß er diese selber gründlich kenne und daß er dabei über gelegentliche Belehrungen nicht hinausgehe. Wie das alles oder doch vieles davon mit dem Naturalismus und Realismus unserer heutigen Kunstentwicklung zusammenhängt, liegt auf der Hand; gerade darin besteht das Bedeutsame und das Aussichtsvolle dieses neuen Eifers um die Methode.

Neben dem Zeichnen steht als künstlerisches Tun und Können die Musik. Durch den Unterricht in ihr soll ein Doppeltes erreicht werden: die Bildung der Stimme und die Schulung des Gehörs. Die erstere kommt auch dem gewöhnlichen Sprechen zugut; die letztere, die zunächst „den Sinn für Ton und Rhythmus bis zu sicherer Unterscheidung der Intervalle und Taktarten“ zu bilden hat und das Verständnis für die Metrik vorbereitet, befähigt weiterhin vor allem zum Auffassen und Genießen musikalischer Kunstwerke; und wenn es in einer Schule vollends zur Aussonderung der musikalisch Begabten und zur Bildung eines Chores kommt, so werden diese Eindrücke durch das aktive Mitwirken verstärkt, und die Freude, durch die musikalische Ein- und Ausleitung der Feier bei Schulfestlichkeiten diesen die höhere Weihe geben zu helfen, erhöht dann bei den Schülern das Interesse und die Lust an dieser populärsten aller Künste. Dabei ist übrigens nicht nur an den Schulunterricht in der Musik, sondern auch an die gute Sitte der Hausmusik zu denken: jener wird sich im wesentlichen auf die Pflege des Gesangs zu beschränken haben, dieser mit Vorliebe auch Instrumentalmusik treiben. Dort ist aber Verwahrung einzulegen gegen die Einseitigkeit einer ausschließlichen Pflege des kirchlichen Gesangs, die mit der alten Unterordnung der Schule unter die Kirche zusammenhängt. Gewiß lernen an Chorälen die Schüler zunächst am besten singen, aber auch Weltliches darf nicht fehlen, das Vaterländische tritt neben

das Religiöse, und an den einfachen und zu Herzen gehenden Melodien des Volkslieds wird die Freude an der Musik bei den Kindern des Volkes nicht minder energisch wachgerufen und gestärkt; auch auf den Inhalt dessen, was man singt, kommt es in der Schule an. Alles Größere bleibt dem Chor vorbehalten. Doch ist auch hier zu warnen vor Werken, die zu hoch gegriffen und nicht übersehbar, für die einzelnen Stimmen wertlos oder für den Gesang ohne Hinzukommen eines Orchesters undankbar sind. Und ebenso ist das Haus zu warnen davor, daß es seine Kinder nicht um jeden Preis Klavier spielen lasse und sie dazu zwinge: bei musikalisch unbegabten ist das doch recht vielfach arge Zeitvergeudung und eine Quelle der Qual und der Überbürdung, zumal wenn auf das Prüfungskonzert hin geübt und geübt werden soll; und auch für die erwachsenen Mitbewohner des Hauses ist dieses talentlose Klavierpauken eine schlimme Tortur. Anderseits verkenne ich nicht, daß auch dabei manches gelernt, auch in dem musikalisch weniger begabten Kind Sinn und Verständnis für das musikalisch Schöne geweckt werden kann. Wie denn überhaupt der Dilettantismus in der Kunst nicht einfach zu schelten und zu verwerfen ist. Ihn brauchen wir notwendig, wenn wir die Kunst hinaustragen wollen in das Volk: er weckt in dem einzelnen Liebe und vielfaches Verstehen, und im ganzen und großen vermittelt er zwischen dem Künstler und seinem Werk auf der einen und der ihm zunächst stumpf und gleichgültig gegenüberstehenden Menge auf der anderen Seite. Darum gehören hierher auch noch die Konzerte für Volksschulkinder, deren Programm sorgfältig ausgewählt und für deren Darbietungen das Verständnis der Kinder vorher in der Schule durch kurze Erläuterungen geweckt und erschlossen werden muß: die beste Vorbereitung aber ist, wenn sie einzelnes davon selbst schon haben singen dürfen.

In Musik und Zeichnen ist auf das Können, die Selbsttätigkeit als Mittel zum wirklichen Verstehen und Genießen der Nachdruck zu legen. Warum halten wir es nicht ebenso auch mit der Poesie? Früher ließ man lateinische Verse machen, und manche Lehrer lassen noch heute Novellen oder Gedichte die Rolle des deutschen Aufsatzes einnehmen und als Ersatz dafür gelten. Selbst Lessing hat vorgeschlagen, in den Schulen Fabeln machen oder doch variieren zu lassen, und auch auf dem Kunsterziehungstag in Weimar wurde dem Ge-

dichtemachen der Schüler und Schülerinnen von einem der Referenten das Wort geredet. Freilich unter lebhaftem Protest der Versammlung: wie ich glaube, mit Recht; denn zum Dichten bedarf es doch ganz anders als zum Zeichnen oder selbst zum Singen der individuellen Anlage, beim Mangel einer solchen ist die Stümperei sofort zu groß, sind die Versuche zu wertlos; hier ist der Dilettantismus wirklich gefährlich, weil es dem jungen Menschen allzusehr an Selbsterkenntnis und an Selbstkritik fehlt; wir wissen, wie leicht sich Primaner und höhere Töchter für Dichter und Dichterinnen halten, weil sie Herz und Schmerz, Wonne und Sonne zu reimen wissen. Nein, hier heißt es sich mit Lesen und Aufnehmen des von anderen Geschaffenen begnügen, mit Genießen also, das aber hier zugleich auch Arbeit und Selbsttätigkeit, das Erarbeiten des Verständnisses und das Eindringen in den Gehalt der Dichtung fordert. Dabei ist die erste Aufgabe die, den Kindern die Poesie selbst wieder in schöner Form vorzuführen, was der Lehrer des Deutschen können muß, dann aber auch sie selber die Kunst des schön Lesens und Vortragens zu lehren und ihnen so die Zunge zu lösen. Nur beherzige man dabei das Goethesche Wort:

Es trägt Verstand und rechter Sinn
Mit wenig Kunst sich selber vor,

und hüte sich vor dem pathetischen „Deklamieren"; das hat so vielen die Freude an Schiller verdorben: weil er in der Schule „deklamiert" wird, haben sie ihn selber für einen Deklamator gehalten, der er, der Hohe, Stolze wahrlich am wenigsten gewesen ist. Weiter gilt es dann die Phantasie und den Geschmack zu bilden; deshalb ist es ein wahrer Frevel, aus moralisierendem Übereifer unsere schönen deutschen Volksmärchen verdrängen oder ethisieren zu wollen, d. h. sie ihrer naiven Tendenzlosigkeit zu entkleiden und zu Beispielen des Guten zu verballhornen. Schwierig ist die Erklärung der Dichterwerke: darin geschieht des Guten meist zu viel, man will alles in Worte und Begriffe umsetzen und streift dabei den poetischen Duft und Zauber mit plumper Hand ab, tut dem Gefühl und der Phantasie übeln Eintrag und verdirbt den Eindruck, statt ihn zu erhöhen. Darum noch einmal, „der gute Vortrag eines Gedichts ist mehr als die beste Erklärung"; zu dieser aber gehört Geschmack und Selbstbescheidung: man muß der Dichtung vertrauen, daß sie

auch für sich selber wirke, muß auch der Ahnung etwas überlassen und dem allmählichen Hineinwachsen in ein volleres Verständnis und nicht alles erklären und verstandesmäßig trivialisieren wollen; aber auch nicht durch ein ewiges Wonnestöhnen mit Ach! und Oh! die Freude erzwingen wollen: das kommt dem Kind, das ein kleiner Rationalist und Utilitarist zu sein pflegt, nur lächerlich vor. Auch aus diesem Grunde bin ich, wie früher schon gesagt, ein Gegner alles deutschen Grammatikunterrichts, jede deutsche Stunde muß deswegen die vergnügteste Stunde des Schulunterrichts sein, weil sie die Freude am Schönen wecken und pflegen soll. Die Grammatik hat die antike Welt für uns ihres ästhetischen Zaubers entkleidet, sie soll uns nicht auch noch die Freude an der deutschen Poesie und Literatur verderben. Diese ist aber zugleich auch die beste Heimatkunde, weil sie die Bekanntschaft mit all dem Herrlichen und Schönen vermittelt, das der deutsche Geist in seiner Poesie hervorgebracht hat. Und darum ist auch die Frage der Jugendschriftstellerei und der Schulbibliotheken eine so wichtige: unser Volk soll lesen lernen und seine Freude haben an schönen Büchern, dazu muß es erzogen werden; deshalb bildet die Schülerbibliothek den Übergang zur Volksbibliothek und zur öffentlichen und unentgeltlichen Lesehalle, und deshalb ist die richtige Auslese der Lektüre für die Jugend so wichtig. Im übrigen habe ich mich über Umfang und Auswahl des mit den Schülern in der Klasse zu Lesenden oben schon ausgesprochen. Hier möchte ich nur noch der Kinder- und Schülervorstellungen in den Theatern und der sogenannten Dichterabende gedenken: auch dabei handelt es sich nicht bloß um das augenblickliche Vergnügen, sondern die Kinder des Volkes sollen erfahren, daß es so etwas wie dramatische Kunst gibt und sollen daraus den Antrieb nehmen, dereinst aus eigener Kraft und aus eigenen Mitteln sich diese Freude weiter zu verschaffen. Auch an die Aufführung passender Stücke durch die Schüler selbst läßt sich denken, wenn es nur mit Vorsicht und Maß geschieht.

Wie in alledem auch Gefahren liegen, verkenne ich nicht; und daß durch solche vereinzelte Darbietungen unser Volk noch lange kein Kunstvolk werden wird, weiß ich natürlich wohl. Noch einmal, es sind Anfänge und sind Versuche, aber gemacht müssen sie werden, es ist ein Same, von dem doch immer ein Bruchteil aufgehen und für unsere Volksbildung Früchte tragen wird.

Endlich gehört zum Ästhetischen auch noch die Freude an der Natur. Um sie zu wecken, muß man die Kinder auch wirklich in die Natur hinausführen und ihnen den Sinn für das Schöne in ihr erschließen; wobei man aber nicht vergessen darf, daß den Kindern an der Natur vielfach ein anderes als uns Erwachsenen, das Nahe und das Kleine namentlich, nicht sofort das Entfernte und das Erhabene, das Große und das Weite gefällt. Dieses Bekanntmachen mit der Schönheit der Natur geschieht außer im Zeichnenunterricht auch im naturwissenschaftlichen Unterricht, der über dem Zerlegen und Analysieren es nicht versäumen soll, sich in den Dienst der ästhetischen Erziehung zu stellen. Dazu darf er sich nicht ausschließlich in den Schulräumen halten, sondern der Lehrer muß den Kindern auch die Pflanzen und Tiere da zeigen, wo sie wirklich leben; auch ein Schulgarten wird hier gute Dienste tun. Im allgemeinen aber ist das Spazierengehen mit den Kindern nicht in erster Linie Sache der Lehrer, das ist die Pflicht und das Vorrecht der Eltern. Schulspaziergänge können und sollen nur selten gemacht werden: es sind Festtage, die zum Schönsten im Schulleben gehören, vorausgesetzt, daß sie richtig eingerichtet werden. Also seien sie nicht zu lehrhaft, jedenfalls sollen die Kinder diese Absicht nicht merken, sondern der Lehrer soll nun auch einmal Mensch sein unter Menschen. Sie seien aber auch nicht zu weit und nicht zu üppig: hiergegen sündigen unsere höheren Schulen nicht selten und machen dann die Jugend vielmehr genußsüchtig und blasiert. Eisen ins Blut! ein bißchen Spartanertum! gilt auch hier. Unsere „Turnfahrten“ waren einst so spartanisch eingerichtet, dabei konnten die Kinder lernen, daß man auch am Einfachsten und Bescheidensten sich freuen und sein Vergnügen finden kann. Umgekehrt ist unsere Geselligkeit durch ihren Luxus und ihr Wertlegen auf Essen und Trinken so unschön und so geistlos geworden, auch dagegen kann nur durch die Erziehung zu feinerem und vornehmerem Genießen angekämpft werden.

Daß schließlich der Mensch selbst ein Kunstwerk sein und seinen Verkehr mit anderen zu einem harmonischen Zusammenleben gestalten soll, ist der Schlußstein aller ästhetischen Erziehung, die dadurch zugleich zu einer sittlichen wird; und zwar gilt das auf dem Boden des Individualismus und des Sozialismus gleichermaßen, liegt aber freilich schon jenseits des Erzogenwerdens durch andere, es ist vielmehr die Aufgabe der

Selbsterziehung des Erwachsenen. Darum sei vor allem der Lehrer ein Künstler, kein Mietling und kein Handwerker in der Kunst des Erziehens und Unterrichtens, dann wird auch die Schule eine Kunstwerkstätte sein und die Schüler die Anregung mit hinausnehmen in das Leben, sich nach dem Vorbild ihrer Lehrer zu harmonischen Persönlichkeiten zu gestalten und auszuarbeiten.

III. Die Organisation der Erziehung.

Noch fehlt uns die eigentliche Beziehung auf die Praxis des Erziehens, die Kenntnis von der Gestaltung und Organisation desselben in der Wirklichkeit; wobei es mir wiederum nicht bloß um das Seiende, sondern auch um das Seinsollende zu tun ist, weshalb Sie auch jetzt wieder allerlei Kritik werden in Kauf nehmen müssen.

A. Wer soll erziehen und wer soll erzogen werden?

1. Wer soll erziehen?

Die erste Frage ist hier: wer soll erziehen? Die ältere Generation, wurde bereits gesagt; also in gewissem Sinn jeder Erwachsene, wie es in Sparta auch wirklich der Fall gewesen ist, und wie wir Modernen es teilweise allzusehr versäumen. Die nächsten dazu sind aber natürlich die Eltern. Allein können sie es auch? und können sie es immer? Selbstverständlich nicht: der Vater hat wegen seiner Berufsgeschäfte keine Zeit für die Kinder, und die Mutter wird durch die Besorgung des Haushalts, durch die Wartung und Pflege der Kleinsten oder auch durch Arbeit außer dem Hause zum mindesten recht oft an der Erfüllung dieser Pflicht gehindert. Und ob sie es können im Sinne von: verstehen? Auch das ist zu verneinen, wenn das Erziehen wirklich eine Kunst ist, die erlernt werden muß und nur von Sachverständigen richtig ausgeübt werden kann. Daraus ergibt sich aber nicht mit Natorp, daß man den Eltern diese Pflicht abnimmt und sie erst noch zu bildenden „Familienverbänden" auflegt, sondern daß man mit Pestalozzi immer wieder den Ruf nach Müttern erhebt, die zu Müttern erzogen sind und rechte Mütter sein wollen.

Denn tatsächlich sind allerdings die Mißgriffe und Versäumnisse des Elternhauses groß, und für den immer weiter

fortschreitenden Unterricht reicht dasselbe ohnedies nicht aus, dazu bedarf es der Hilfe von Fachleuten. Deshalb greift man in gewissen Kreisen nach Hofmeister oder Gouvernante. Aber natürlich ist das für die Allgemeinheit zu teuer, und es ist auch in anderer Beziehung ein Luxus, ein Mangel an Ökonomie. Ein Erwachsener auf einen oder einige wenige Zöglinge wie Rousseau und sein Emil: — wo bleibt da das Eigenleben und der Eigenwert des Erziehers? Hier opfert man die Gegenwart eines Erwachsenen der unsicheren Zukunft eines Kindes; das ist ein unverhältnismäßiger Verbrauch von Menschenkraft. Aber diese Einzelerziehung durch Hofmeister oder Gouvernante taugt im allgemeinen auch sachlich nicht für das Kind, wie ich das bereits angedeutet habe. Dieses kommt sich bei dieser durchweg individuellen Behandlung viel zu wichtig vor, es ist nicht einer unter vielen, sondern solus ipse, der Mittelpunkt, um den sich alles dreht; so entbehrt es alle die sittlichen Vorteile, welche die Erziehung in Gemeinschaft mit sich bringt. Deshalb ziehe ich — eben im Interesse der ethischen Erziehung — die allgemeine und generelle der privaten und individuellen Erziehung bei weitem vor. Viele durch einen! und namentlich durch einander! das ist das Richtige; die Individualität setzt sich doch durch und kommt schon während der Schulzeit nicht zu kurz.

Diese generelle Erziehung könnten nun die Familien in die Hand nehmen und Privatschulen gründen. Aber ob es alle täten, alle das Interesse dafür hätten, und ob sie es finanziell auch alle leisten könnten oder wollten? Daher kann man nicht ihrem Belieben und ihrem Können überlassen, was schlechterdings unerläßlich ist, und so entstand der Gedanke der öffentlichen Erziehung. Die Kindererziehung ist eine allgemeine Angelegenheit, und daher muß sie von der Gesellschaft in die Hand genommen werden; und da die finanziellen und die geistigen Kräfte kleiner Gemeinden dafür ebenfalls nicht ausreichen und auch bei ihnen der gute Wille nicht unbedingt vorausgesetzt werden kann, so wird sie schließlich zu einer Aufgabe des alles und alle umfassenden Staates, wenn auch daneben der Gemeinde einiger Anteil wie an der Unterhaltung so an der Einrichtung ihrer Schule erhalten bleiben muß. Aber hier erhebt sich alsbald eine scharfe Konkurrenz, der Anspruch der Kirche auf die Erziehung der Kinder ihrer Angehörigen. Wie verhält es sich damit?

Eine allgemeingültige Entscheidung für alle Zeiten ist hier nicht möglich; es ist dies einer der Punkte, wo die Forderungen und Aufstellungen der Pädagogik historisch bedingt sind. Daß in Sparta der Staat die Kinder erzog, war selbstverständlich, weil es keine Kirche gab; daß im Mittelalter der Unterricht in den Händen der Kirche lag, nicht minder, weil sie die Trägerin und Vermittlerin aller höheren Bildung an die germanischen Völker war, und weil es sich vor allem um die Bildung von Klerikern handelte. Also lautet für uns die Frage: wie steht es damit heute? Noch vor hundert Jahren war darauf die Antwort schwierig, weil die Grenzen der Wirksamkeit des Staates, wie sie z. B. Wilhelm von Humboldt oder Schiller zogen, gar enge waren und „alles Bestreben, direkt oder indirekt auf die Sitten und den Charakter der Nation zu wirken", und „alle besondere Aufsicht auf Erziehung schlechterdings außerhalb der Schranken seiner Wirksamkeit" zu liegen schien. Dagegen ist für uns der Staat unter dem Einfluß antiker Gedanken, philosophischer Anschauungen und sozialer Bedürfnisse und Aufgaben immer omnipotenter (allmächtiger) geworden: die großen Kulturaufgaben, die der einzelne für sich nicht lösen kann, weisen wir heute unbedenklich ihm zu; und überdies braucht der moderne Staat ganz anders als etwa der des aufgeklärten Despotismus zu seiner Existenz die staatsbürgerliche, nationale und patriotische Gesinnung seiner Angehörigen, darum liegt es in seinem Interesse, diese Gesinnung schon in den Kindern zu wecken und Wurzel schlagen zu lassen; wobei nur noch einmal energisch zu warnen ist vor der Vermischung von wahrhaft patriotischer und einseitig parteipolitischer Gesinnung: mit dieser letzteren hat es die Schule nicht zu tun, noch einmal, sie ist kein Kriegerverein.

Wie steht es aber nun mit dem Anspruch der Kirche auf die Erziehung der Jugend? Sie beruft sich dafür gerne auf die Tradition und auf alt verbriefte Rechte, sie behauptet, sie sei dem Staat gegenüber das Höhere, und endlich und vor allem, sie verstehe das Erziehen besser als er. Dagegen ist zu sagen: die Tradition könnte doch nicht ewig binden; gar manches ist im Schoß der Kirche groß geworden und hat sich dann von ihr emanzipiert und losgelöst; man denke nur an die Kunst im Mittelalter und an ihre Emanzipation von der Kirche im 15. Jahrhundert. Aber die Tradition spricht in diesem Fall auch gar nicht einmal zugunsten der Kirche: die allgemeine

Volksschule, auf die sie ja besondere Ansprüche erhebt, hat sie nicht geschaffen; im Gegenteil, gerade sie hat es tausend Jahre lang versäumt, die Kinder zur Schule zu halten, erst der moderne Staat hat die Schule als allgemeine gegründet und den Schulzwang ein- und durchgeführt; und erst aus dem unkirchlichen Geist der Aufklärung heraus ist ein Volksschulwesen im modernen Sinn des Worts entstanden. Somit ist das gute alte Recht in diesem Fall auf der Seite der Weltlichkeit, speziell des Staates. Den Gedanken aber, daß die Kirche ein Höheres sei, weil sie für ein transzendentes, jenseitiges Leben sorge, haben wir gleich zu Anfang abgewiesen: wir erziehen jedenfalls in erster Linie für dieses Leben, auch deshalb ist die Erziehung eine weltliche Angelegenheit. Und bei der Trennung des Christentums in verschiedene Konfessionen und Sekten ist die Kirche auch nicht mehr das Umfassende und Allgemeine; der Staat ist heute der Reif, der alle umfaßt, die Kirche ist in allen Kulturstaaten ein Partikulares. Endlich ist auch die Behauptung, daß die Kirche diese Aufgabe am besten lösen könne, unhaltbar: daß der Theologe als solcher auch Pädagoge sei, ist ein veraltetes Vorurteil, dem der schlechte Stand des vielfach von Theologen erteilten Religionsunterrichts mit seinem Überschwang des Memorierens keine Berechtigung gibt; ist ja inzwischen auch schon das andere Vorurteil, das jenes frühere abgelöst hat, überwunden, daß der Philologe als solcher der geborene Schulmeister sei und keiner anderen Technik mehr bedürfe als seines wissenschaftlichen Studiums. Erziehen und Unterrichten ist eine besondere Kunst, die gelernt sein will, und ist daher die Sache besonders „gelernter" und geschulter Erzieher, Sache der „Lehrer". Und so entscheiden wir uns allerdings dahin: die Schule gehört heute dem Staat und nicht der Kirche.

Die unmittelbare und nächste Folgerung daraus ist, daß auch die Schulaufsicht nicht in den Händen pädagogisch ungeschulter und unerfahrener Theologen liegen darf, sondern von Pädagogen und Lehrern ausgeübt werden muß. Diese Forderung ist vom pädagogischen Standpunkt aus so selbstverständlich, daß darüber kein Wort zu verlieren ist. Um so mehr ist zu bedauern, daß sie von der Kirche und der Geistlichkeit vielfach noch nicht anerkannt und von dieser immer wieder der hierarchische Anspruch auf die Herrschaft über die Schule und über die Lehrer erhoben wird: das hat das Verhältnis zwischen

Geistlichen und Lehrern naturgemäß getrübt und die letzteren aufs äußerste erbittert. Um so mehr darf man sich eines Beschlusses, wie ihn die evangelischen Geistlichen in Elsaß-Lothringen schon am 5. Juni 1901 gefaßt haben, freuen, die unumwunden anerkannten, „daß das staatliche Aufsichtsrecht über die Volksschule mit der sich daraus ergebenden Fachaufsicht von den unteren bis zu den oberen Instanzen grundsätzlich aufrechtzuerhalten sei";[1]) und ebenso ausdrücklich lehnten sie es ab, „als Mitglieder des Ortsschulvorstandes mit der sittlichen Überwachung der Lehrer irgendwie betraut zu sein".[2]) Das ist der Weg zum Frieden zwischen Schule und Kirche, der angesichts des vielen Trennenden in unserem Volksleben wirklich ein großer Gewinn wäre.

Ist aber die Oberhoheit des Staates über die Schule Recht und Pflicht zugleich, so dürfen wir doch auch gegen die Gefahren dieser Verstaatlichung des Unterrichtswesens, wie sie sich auf dem Gebiet der höheren Schulen namentlich vielfach herausgestellt haben, unsere Blicke nicht verschließen. Der Geist der Bureaukratie lastet auch auf der Schule schwer. Er hemmt vor allem die so notwendige Freiheit der Bewegung, wie sie nach den verschiedenen lokalen Bedürfnissen, aber auch nach anderen etwa im Lehrerpersonal liegenden Verschiedenheiten den Gemeinden und Schulanstalten einzuräumen wäre, er arbeitet auf ein geistiges Uniformtragen hin, das unserer Bildung sehr abträglich ist; diese leidet ohnedies schon unter Schablone und Uniformität. Auch hindert der formalistische Jurist an der Spitze der meisten deutschen Schulverwaltungen den pädagogischen Fortschritt; weil er selbst steril ist — es hat noch nie ein juristischer Studiendirektor einen pädagogischen Gedanken gehabt, der Epoche gemacht hätte auf dem ihm unter-

1) Dieser treffliche Beschluß war vor allem dem Eingreifen von Professor Holtzmann in den Gang der Debatte der Pastoralkonferenz zu verdanken. — Übrigens sind inzwischen auch in anderen deutschen Staaten von protestantischen Geistlichen ähnliche Erklärungen abgegeben worden, so zuletzt noch, im Zusammenhang mit dem Kampf um den sogenannten Schulkompromiß in Preußen, im September 1904 von der Kreissynode in Köln.

2) Die Ortsschulbehörde, in der Lehrer, Geistliche und Ortsvorsteher Sitz und Stimme haben müssen, sollte überhaupt keine Aufsichtsbehörde darstellen, sondern für die Durchführung dessen, was die Schule zu fordern hat, innerhalb der Gemeinde Sorge tragen. Deshalb heißt sie auch besser „Kommission" als „Behörde".

stellten Gebiet! —, sind ihm die pädagogischen „Neuerer" verdächtig und unbequem. So gilt es denn, gegen dieses bureaukratische Schulregiment sich zur Wehre zu setzen und namentlich auch für die Schulen größerer und intelligenter Gemeinden, die dem Staat im Verständnis für sozialpolitische Forderungen vielfach überlegen und voraus sind, weitgehende Freiheit zu fordern, wie sie nach dem, was ich sehe und höre, hier in Hamburg der Schule und den Lehrern zu allerlei interessanten Neuerungen und Versuchen gewährt wird; und prinzipiell anerkannt wird ja diese Forderung erfreulicherweise auch sonst; nur mit der Praxis will es damit noch nicht recht voran.

Angesichts jener immer mehr durchgeführten Verstaatlichung erhebt sich nun aber auf der anderen Seite die Frage, ob denn der Staat das Unterrichtsmonopol haben solle, die Frage also nach dem Recht, Privatschulen zu gründen. Daß ich kein Freund von Privatschulen bin, habe ich gelegentlich schon angedeutet und werde es nachher noch bestimmter ausführen. Aber deswegen erkenne ich das Recht, solche zu gründen, doch durchaus an, und zwar nicht bloß deshalb, weil es im preußischen Landrecht ausdrücklich gewährleistet und von da in die Grundrechte des Frankfurter Parlaments herübergenommen worden ist; sondern aus der rein pädagogischen Erwägung heraus, daß unter dem Einfluß der Bureaukratie die Schule die Neigung hat und in Gefahr gerät zu verknöchern und zu stagnieren, uniformiert und mechanisiert zu werden. Demgegenüber muß der pädagogische Fortschritt — man denke an die Philanthropine im 18., an das Plamannsche oder Stoysche Institut im 19. Jahrhundert — sich Stätten gründen, muß das pädagogische Experiment sich Gelegenheiten schaffen dürfen und können. Es ist der Fluch des an die Schule geknüpften und mit ihm, wie es scheint, unauflöslich verschlungenen Berechtigungswesens, daß gerade dieser Geist der Selbständigkeit und der pädagogischen Initiative in unserer Erziehungspraxis mehr und mehr ausstirbt: die Berechtigungen sind der Köder, womit die Bureaukratie die Schule in ihre eisernen Netze zieht und die Freiheit und die Individualität erstickt und ertötet; daher müßten solche Experimentier- und Zukunftsschulen grundsätzlich auf jede Berechtigung verzichten. Aber auch den Eltern muß das Recht eingeräumt werden, wenn sie mit der öffentlichen Schule ihres Ortes, mit deren Methode oder deren Geist nicht

einverstanden sind, ihre Kinder aus derselben wegzunehmen und sich zur Gründung einer Privatschule zusammenzutun, vorausgesetzt nur, daß diese durch die Qualität der Lehrer und ihre ganze Haltung Garantien dafür bietet, daß hier wirklich das Nötige geleistet wird. Mehr würde ich die Konkurrenz der Kirche fürchten, wenn diese durch Gründung eines Netzes von Kirchenschulen die Staatsschule illusorisch machen und so durch eine Hintertür ihre Herrschaft über die Schule wieder aufrichten wollte. Da ich aber in meiner nächsten Nähe sehe, mit welchen finanziellen Schwierigkeiten solche protestantischen oder bischöflichen Anstalten zu kämpfen haben, so scheint mir, daß hier doch wohl dafür gesorgt ist, daß die kirchlichen Bäume nicht gen Himmel wachsen.

Aber auch von seiten des Hauses entstehen mit den Einrichtungen und Veranstaltungen des Staates Konkurrenzen und Differenzen. Auch wenn die Eltern, wie es die Regel ist, jene Einrichtungen benützen, soll dadurch — so will es die germanische Vorliebe für Individualität und Persönlichkeit im Gegensatz zu der romanischen Internatserziehung — ihr Einfluß doch nicht völlig beseitigt werden: neun Stunden Schlaf, sechs Stunden Schule, so bleiben für das Elternhaus immer noch neun Stunden übrig. Daher auch hier noch einmal die soziale Forderung, den Eltern zu helfen, daß sie einen guten Teil dieser Zeit auch wirklich für die Kinder zur Verfügung haben und sich an ihrer Erziehung beteiligen können: von diesem Gesichtspunkt aus wäre der Achtstundenarbeitstag und wäre die größtmögliche Einschränkung der Frauenarbeit ja nur zu begrüßen; denn Säuglingsanstalten und Krippen, Kleinkinderschulen und Horte, so notwendig und segensreich sie sind, sind doch immer nur Notbehelfe, und die von Rein und Natorp vorgeschlagenen „Familienverbände" zum Zweck der Kindererziehung halte ich für eine nicht einmal wünschenswerte Utopie. So bleibt das Elternhaus bis zum siebenten Jahr, dann die Schule für den Unterricht, und daneben doch die Fortsetzung des erziehenden Einflusses des Elternhauses. Das ist das Normale und das Beste. Was ein gutes Elternhaus bedeutet und wert ist, das weiß gerade die Schule am besten zu schätzen, sie spürt es auf Schritt und Tritt; es ist ein großes Gut und vor vielen anderen ein Vorzug, der nicht hoch genug angeschlagen und in seiner Wirkung gar nicht hoch genug berechnet werden kann.

Auch von seiten der Schule —, und doch macht diese Beziehung zwischen Schule und Haus der Pädagogik wenig Freude und allerlei Schwierigkeiten. Das Ideale ist natürlich, daß die beiden in voller Einmütigkeit zusammenwirken, in beständiger Fühlung miteinander stehen und sich unbewußt und bewußt gegenseitig ergänzen; und es werden über dieses Zusammengehen von Schule und Haus so viele schöne und große Worte gemacht in der Pädagogik, daß man seine helle Freude daran haben möchte. Sind leider nur — Worte; tatsächlich ist es vielmehr — das ist ein offenes Geheimnis — ein beständiges Gegeneinanderwirken, ein geheimer Kriegszustand. Ob das Unzulängliche der Verbindung zwischen beiden „zu einem wesentlichen Teil Schuld der Schule aus der Vergangenheit" her ist, weil sie sich „zu selbständig gefühlt, ihre Zöglinge mit sehr einseitigen Maßstäben gemessen und nur den dürftigsten Austausch mit den Eltern gesucht hat", wie Münch meint, ist mir doch zweifelhaft. Es liegt wohl im Wesen der beiden als menschlich unvollkommener Institutionen begründet, und auch von „neuen Generationen" wird sich an diesem Zustand nicht allzuviel ändern und bessern lassen. So vieles, was das Haus in der Erziehung sündigt, soll die Schule zurechtbiegen, und doch ist der Einfluß des ersteren schon zeitlich der stärkere, und ist die Schule zunächst zu diesem Zurechtbiegen gar nicht da, sondern zum Unterrichten. Daher aber nun in dem Munde gerade auch der jüngsten Lehrer so oft die stolze Phrase: wir müssen zuerst die Eltern, vor allem die Mütter erziehen! Mit Verlaub, das ist gar nicht die Sache der Lehrer, es ist ebenso unmöglich als es anmaßlich ist: der junge Lehrer soll froh sein, wenn er die Kinder und nebenher — sich selber zu erziehen imstande ist. Und doch steckt ein Körnchen Wahrheit darin, nur anders, als jene es meinen: gar manches junge Elternpaar ist zur Pünktlichkeit und Ordnung, zum Frühaufstehen und zur Sauberkeit, zur Wahrheitsliebe und zur Treue im kleinen erst erzogen worden, als die Schule diese Tugenden von seinen Kindern begehrte; nur ist es nicht der Lehrer und sein bewußtes Tun, sondern wieder einmal die Schule als Organismus und als Ganzes, ihre Einrichtung und ihr Leben, die unbewußt und unwillkürlich über die Kinder zurück auf das Haus und die Eltern wirken; also auch hier kein künstliches Machen, sondern ein von selber Werden und Wachsen. Und deswegen kommt der erfahrene

Lehrer meist dahin, ohne direkte Verbindung mit dem Haus an den Kindern seine Schulpflicht zu tun und für sich allein mit ihnen fertig zu werden: er bringt sich so zwar um die Hilfe der Eltern, entgeht aber dafür auch dem Unverstand und dem unverständigen Dreinreden derselben. Umgekehrt haben aber auch die Eltern häufiger, als man denkt, gerechten Grund zur Klage über Schule und Lehrer, über seltsame Pädagogik und kleinliche Pedanterie, über taktlose Äußerungen und anmaßliche Überschreitungen der der Schule gezogenen Schranken; da wird dann eine Kritik auch vor den Kindern nicht immer vermieden, kann nicht immer völlig zurückgehalten werden. So entsteht jener Guerillakrieg zwischen Schule und Haus, der gelegentlich auch zu einem Kompetenzstreit zwischen den beiden Mächten, z. B. in der Frage des Wirtshaus- und Rauchverbotes wird, und in dem die Schule naturgemäß unterliegt, wenn sie nicht von vornherein auf solche unkontrollierbare Forderungen verzichtet. Das ist freilich kein erfreulicher, aber es ist der tatsächliche Zustand. Ihm gegenüber erscheint jenes möglichst für sich selber Fertigwerden auf beiden Seiten schließlich doch als das Vernünftigste, fast gar als das Normale.

Übrigens fehlt es doch nicht ganz an einem offiziellen Band, es sind die Schulzeugnisse, durch welche die Schule dem Haus Bericht erstattet über die Leistungen und das Verhalten der Kinder. Sie gehören zum Schwersten, was der Lehrer zu leisten hat, zumal wenn er sich erinnert, daß das Wort: „Du sollst kein falsches Zeugnis reden wider deinen Nächsten" doch auch für ihn gesagt ist. Ganz besonders schwierig ist die Beurteilung des Fleißes und des sittlichen Verhaltens: auch der Fleiß ist ein Produkt von Anlage, Milieu und Willen, wer will den Beitrag der einzelnen Faktoren richtig bemessen? und sittliches Verhalten vollends! — die Legalität läßt sich allenfalls begutachten, die Moralität müssen wir einem Herzenskündiger zu werten überlassen. Ganz besonders groß ist dabei noch die Gefahr der Unversöhnlichkeit und des Nachtragens seitens der Lehrer: es muß doch nicht alles gebucht werden und auf das Zeugnis kommen, was ein Kind pekziert hat; man muß auch vergessen können, Rachsucht ist auch beim Lehrer nichts Schönes. Er muß gewissermaßen alle Morgen als ein neuer Mensch und als eine tabula rasa (als ein unbeschriebenes Blatt), mit neuem Herzen und neuem Vertrauen vor seine Klasse hintreten und

die Schule nicht zur Bidassoabrücke werden lassen, auf der immer wieder die alten Wunden aufgerissen werden. Aber auch beim Zeugnisgeben beschränke man sich auf das Notwendigste und bombardiere das Elternhaus nicht täglich oder wöchentlich mit Separatmitteilungen und Strafzetteln, fordere nicht für jedes mißlungene Extemporale die Unterschrift des Vaters, das erbittert nur und verdirbt dem abgearbeiteten Mann den Appetit beim Mittagessen. Einen solchen Appell beschränke man auf die schlimmsten Ausnahme- und sittlichen Krankheitsfälle, in denen Mitteilung und Zusammenwirken auf beiden Seiten zur Pflicht und zur Notwendigkeit wird. Gar nichts verspreche ich mir endlich von den sogenannten Elternabenden, an denen pädagogische Fragen debattiert und zum Austrag gebracht werden sollen: glücklicherweise sterben sie meistens an ihrer eigenen Unfruchtbarkeit eines raschen Todes; denn was bei diesem Hin- und Herreden herauskommt, ist gleich Null. Dagegen bedauere ich die Abschaffung der öffentlichen Examina, natürlich in vernünftiger Form: mag das Interesse dafür noch so klein sein, sie sind eine Gelegenheit, Interesse zu betätigen, und sind ein Sicherheitsventil; in unserer demokratischen Zeit der Öffentlichkeit soll man auch die Schule vor derselben nicht verschließen. Die Schulfeiern, die freilich reicher und kindlicher gestaltet werden könnten, als dies meist der Fall ist, sind ja doch nur Schaustücke; bei dem Schauturnen liegt das schon im Namen, und das Beifallklatschen dabei drückt ihm dann vollends den Charakter des Prunkstücks und des Theaters auf; ich glaube, der Unfug dieses „Schauturnens" hat mir unser Schulturnen und seine Art über Gebühr verdächtig gemacht.

Die Schule ist Sache des Staates, aber der größere Teil der Erziehung bleibt doch in den Händen der Familie. Nun kommt aber noch ein dritter Konkurrent hinzu, es ist noch einmal — die Kirche. Die Schule ist für alle da, für Christen und Juden, für Katholiken und Protestanten, für Gläubige und Ungläubige. Und das ist bei den höheren Schulen im allgemeinen auch anerkannt, sie sind mit wenigen Ausnahmen simultan. Und doch wäre es fraglos auch hier für den Lehrer bequemer, vor Schülern einer einzigen Konfession z. B. Geschichte vorzutragen. Ich habe beides kennen gelernt und kann das aus eigener Erfahrung heraus beurteilen. Vor Protestanten spricht man als Protestant über die Reformation doch anders, freier

und herzlicher, als vor Protestanten und Katholiken zusammen. Aber das Bequemere ist nicht immer das Wertvollere und Zuträglichere. Aller Ableugnung von konservativer oder ultramontaner Seite gegenüber muß es immer wieder ausgesprochen werden: der Segen der Simultanschule besteht darin, daß Kinder verschiedener Konfessionen auf einer Schulbank zusammen sitzen, sich einem gemeinsamen Gesetz unterwerfen müssen und sich von Jugend auf als Menschen und als Söhne eines Volkes vertragen lernen; und der Segen besteht zum weiteren nicht am wenigsten auch darin, daß der Lehrer sich in acht nehmen und vermeiden muß, verletzende Dinge über Andersgläubige zu sagen, und daß er so im kleinen Organismus der Schule den modus vivendi vorbereiten und herstellen kann, den wir später im Leben und im Organismus des Staates brauchen und hin und her finden müssen. Was aber in den höheren Schulen nützlich und möglich ist, sollte das für die Volksschulen nicht ebenso gelten? Sollte es nicht auch hier nützlich und sollte es nicht hier zum mindesten ebenso notwendig sein? Ich dächte doch. Und daß es möglich ist, das beweist ja das Beispiel Hessen-Nassaus, wo es seit 90, und das Beispiel Badens und des Großherzogtums Hessen, wo es seit 30 Jahren durchgeführt ist, und wo das Volk an seiner Simultanschule als an einer erfreulichen Errungenschaft energisch festhält.

Nun bleibt freilich der Religionsunterricht. Auch da wäre es das Bequemste, Religion ganz als Privatsache zu betrachten und den Religionsunterricht von der Schule auszuschließen, ihn völlig der Kirche zu überlassen. Aber wir haben bereits gesehen, zur allgemeinen Bildung gehört auch eine Kenntnis der Religion, in die man hineingeboren ist, und daher hätte der Staat in der Schule, wie für alles andere, so auch für diesen Teil des Unterrichts zu sorgen. Allein hier konkurriert nun eben das Interesse der Kirche, daß der Religionsunterricht den Kindern ihrer Angehörigen in ihrem Sinn erteilt werde; und ein nicht konfessioneller, ein „allgemeiner" Religionsunterricht, wie er von manchen gefordert wird, ist ein Unding, alle Religion ist historisch bestimmt, also konfessionelle Religion. Somit hatte die Elsaß-Lothringische Pastoralkonferenz ganz recht, für die Kirche zu beanspruchen, daß sie bei der Einrichtung und Erteilung des Religionsunterrichts „mitzuwirken" habe. Für die Schule ergibt sich aber daraus ein Kompromiß: die Trennung der in allen anderen Fächern gemeinsam zu unterrichtenden Kinder im

Religionsunterricht. Das ist kein idealer Zustand, aber es ist im Augenblick für unser konfessionell gespaltenes Volk und Reich der einzig mögliche Ausweg. Und so fordern wir simultane Schulen (auch Volksschulen!) mit konfessionellem Religionsunterricht, der den Kindern getrennt nach ihrer Religionsangehörigkeit zu erteilen und auf den der Einfluß der Kirchen nicht ganz auszuschließen ist. Der von der Reichstagskommission zum Schutz der Dissidenten gestellte Antrag: „Gegen den Willen der Erziehungsberechtigten darf ein Kind nicht zur Teilnahme an dem Religionsunterricht oder Gottesdienst einer anderen Religionsgemeinschaft angehalten werden", schützt dabei gegen einen bisher vielfach geübten Gewissenszwang; Dissidentenkinder dürfen nicht zum Besuch des Religionsunterrichts der Kirchlichen, zur Teilnahme am Gottesdienst aber dürfen, wie früher schon ausgeführt, Kinder überhaupt nicht „angehalten", d. h. gezwungen werden. Gibt man aber der Kirche auf dem Punkt des Religionsunterrichts das Ihrige, so ist es um so mehr Pflicht der Schule, in allem übrigen auf Ausgleichung, nicht auf Erweiterung der Gegensätze hinzuarbeiten, und der Staat muß sie darin unterstützen und gegen alle kirchlichen Übergriffe und Anmutungen energisch schützen, nicht der Kirche zu einer durch nichts gerechtfertigten Herrschaft über die Schule und ihre Lehrer verhelfen oder dieselbe, wo sie besteht, aufrechterhalten. Der moderne Staat ist nicht konfessionell, nicht einmal christlich, er muß daher anerkennen, nicht nur daß jeder nach seiner Fasson selig werden darf, sondern daß es auch Menschen gibt, die in diesem Sinn überhaupt nicht „selig" werden wollen. Der prinzipielle Punkt aber, der durch diese Frage nach der Gestaltung des Religionsunterrichts nur zu leicht verdunkelt wird, bleibt die Simultaneität der Schulen und des gesamten „weltlichen" Unterrichts. Das ist eine Forderung sowohl der Pädagogik als der Politik, die in unserem deutschen Staat mit jedem Mittel auf die Verminderung der konfessionellen Gegensätze hinzuarbeiten hat, es ist das notwendige Korrelat zu jenem eben erwähnten Beschluß der „Kommission zum Entwurf eines Gesetzes, betreffend die Freiheit der Religionsübung"; das allein heißt: dem Staat geben, was des Staates ist, und der Kirche, was der Kirche ist.[1])

Wenn aber die Schule in der Hand des Staates ist, so muß er auch für Lehrer sorgen. Dieser Pflicht ist er sich zum

1) Ich habe absichtlich diesen Abschnitt in der neuen Auflage im wesentlichen unverändert stehen lassen. Denn in dieser meiner Ansicht

erstenmal 1698 in Gotha durch Einrichtung von Lehrerseminaren bewußt geworden: heute haben wir solche Anstalten zur Heranbildung von Lehrern und Lehrerinnen in allen deutschen Staaten in großer und meist auch in genügender Zahl. Auch diese Seminare müssen simultan sein, das ist die erste und wichtigste Vorbedingung und eine unerläßliche Voraussetzung für die Errichtung und das Gedeihen der von uns geforderten allgemeinen Simultanschulen; darauf muß also vor allem hingearbeitet werden. Fürs zweite aber ist die Bildung unserer Volksschullehrer in diesen Seminaren um ein gutes Stück höher zu heben und ihre Ziele weiter zu stecken als bisher. So wie sie heute ist, genügt sie den einsichtigen Lehrern selber nicht. Ein erheblicher Fortschritt ist ja hierin gegenüber der Zeit der Stiehlschen Regulative (1854) anzuerkennen; aber man wird sich in späteren Zeiten doch wundern, warum man selbst noch im 20. Jahrhundert zwar für den religiösen Volkslehrer, den Geistlichen, eine gründliche wissenschaftliche Ausbildung gefordert, den weltlichen Lehrern aber selbst die Grundlagen und Voraussetzungen einer solchen von Staats wegen verweigert und ihr Streben danach mindestens nicht unterstützt hat. Auf drei Weisen könnte geholfen werden: entweder durch eine weitere Verlängerung des Seminarkurses und im Zusammenhang damit durch eine wissenschaftliche Vertiefung des Seminarunterrichts; oder durch Ersetzung des Seminars durch den Besuch einer höheren Schule und die Ablegung des Abiturientenexamens, woran sich dann nur noch ein praktisch-pädagogischer Seminarkursus von zwei Jahren anzuschließen hätte; oder drittens nach vollendeter Seminarzeit durch ein Universitätsstudium von vier Semestern, wobei gründlich Philosophie zu treiben und nach Wahl mindestens noch in einem besonderen Fach Vorlesungen zu hören und Übungen mitzumachen wären. Für diesen dritten Modus treten neuerdings die Lehrer selbst energisch ein; auch ich würde mich an sich gerne dafür aussprechen, wenn ich nicht doch das praktische Bedenken nicht ganz unterdrücken könnte, ob

von der Notwendigkeit und Nützlichkeit der Simultanschule hat mich der konservativ-nationalliberale Schulantrag vom 13. Mai 1904 und die zu seinen Gunsten erschienenen Broschüren und Artikel in keiner Weise wankend gemacht. Wie ich im einzelnen über diesen neuesten Versuch einer grundsätzlichen und gesetzlich festzulegenden Konfessionalisierung der Schule denke, habe ich in einer besonderen Broschüre dargelegt „Die Simultanschule", Berlin 1905.

nach einem Studium von zwei Jahren nicht viele weitermachen wollten und dem Unterrichten im ABC als einem allzu elementaren Tun den Rücken kehren würden, womit dann gerade die Tüchtigsten der Schule verloren gingen. Und so wird man zunächst nur sagen können: alle drei Wege sind gangbar, man muß es eben probieren. Durchaus nötig aber ist jetzt schon ein Dreifaches: Vermehrung des Wissensstoffes und Vertiefung des Wissens, Beseitigung der weltfremd machenden Internatserziehung in einem Seminar, und endlich: mehr Geist, weniger Drill, mehr Freiheit, weniger festgezogene Linien im Unterricht. Wenn frei und weit blickende und namentlich philosophisch gebildete Männer an die Spitze der Seminare gestellt werden und hier den Unterricht erteilen, so ist auch auf dem bisherigen Weg immer schon Erkleckliches zu leisten. Und auch dabei ist ja die Universitätsbildung nicht völlig ausgeschlossen, dem erfreulich dringenden Verlangen der Lehrer nach höherer Bildung können die Universitäten auf allerlei Weise entgegenkommen. So muß vor allem die sogenannte Universitätsausdehnungsbewegung in den Dienst dieser Bestrebungen gestellt und ihr dadurch ihr spezifisch deutscher Charakter aufgedrückt werden. Wir haben die allgemeine Volksschule, nützen wir sie aus und rüsten die Lehrer derselben mit immer höheren Kenntnissen und immer reicherer Bildung aus, sie sind dann das geeignetste Organ, sie nicht nur in der Schule, sondern auch in Fortbildungsschulen und in Kursen an die halbwüchsige Jugend oder an erwachsene Arbeiter weiterzugeben; sie können das wohl auch in der Regel besser als Universitätsprofessoren oder gar als Studenten. Wieviel darauf ankommt, daß der Lehrer tüchtig gebildet sei, haben wir bei der Besprechung der Hygiene gesehen, und ebenso dort, wo wir von den Bemühungen um eine künstlerische Erziehung unseres Volkes zu reden hatten: sie sind die nächsten Vermittler auch dafür.

Der Bildung der Volksschullehrer fehlt es vielfach an Inhalt und Stoff, so daß dann die pädagogische Schulung in dieser dünnen Luft substanzlos zur bloßen Form, zum Drill wird — sie sind Könner, nicht Wisser genug. Umgekehrt ist bei den akademisch gebildeten Lehrern die pädagogische Ausbildung lange Zeit fast ganz vernachlässigt worden und ist auch jetzt noch — trotz der Gymnasialseminare in Preußen oder in Württemberg — sehr mangelhaft; in Elsaß-Lothringen geschieht überhaupt nichts dafür; denn das Probejahr ist nicht nur nichts, sondern schlimmer als das, weil es ein Etwas vortäuscht und

in Wirklichkeit ein Nichts ist. Gewiß ist wissenschaftliche Fachbildung das Notwendigste und auch pädagogisch das Wichtigste: Gelehrsamkeit imponiert der Jugend immer, und darum hat es ein wissenschaftlich hochstehender Lehrer meistens leichter mit der Disziplin fertig zu werden als einer, der sich im Wissen arge Blößen gibt; dem ersteren sehen die Schüler manches Unpraktische, Schrullenhafte und Komische nach, es mischt sich in ihr Lachen der Respekt vor seinem Wissen, die Verwunderung und Bewunderung für seine Gelehrsamkeit. Aber eines tun und das andere nicht lassen! Auch der Philologe ist als solcher noch kein Pädagoge, so wenig als der Theologe, wenn ich auch nicht verkenne, daß in seiner nun seit 400 Jahren für den Schulbetrieb zugerichteten Wissenschaft viele gute alte Tradition steckt und unbewußt beim Studium schon mit auf- und angenommen wird; freilich liegt darin auch die Gefahr, daß die philologischen Lehrer den wissenschaftlichen und den Schulbetrieb miteinander verwechseln und gar vieles auch von jenem mit in die Schule herübernehmen und diese zu einem philologischen Proseminar machen; dadurch sind sie zum Teil schuld geworden an der Abneigung unserer Gebildeten gegen das klassische Altertum. Also ist auch für die höheren Lehrer eine gründliche pädagogische Ausbildung zu verlangen, der Naturalismus tut es hier wirklich nicht; docere regiert bekanntlich den doppelten Akkusativ, nicht nur quid was? sondern auch quem wen? Dabei gehe ich auf die Streitfrage, ob diese pädagogische Vorbildung auf die Hochschulen oder in Seminare an den höheren Schulen zu verlegen sei, nicht ein; beide Systeme haben gewisse Vorzüge. Nur dagegen will ich mich verwahren, als ob die Universität dazu zu gut und zu vornehm sei: sie bildet in allen anderen Fächern, vornehmlich in der Medizin, ihre Studenten für die Praxis aus und führt sie in dieselbe ein; warum das die philosophische Fakultät nicht auch sollte tun können, ist schlechterdings nicht abzusehen.

Aber nicht nur Lehrer zu erziehen hat der Staat die Pflicht, er muß seinen Lehrern auch eine ihrem schweren und wichtigen Beruf entsprechende Stellung einräumen, muß überhaupt die Schulen würdig und mit allem für ihre Zwecke Notwendigen reichlich ausstatten und darf nicht über äußeren Aufgaben und Leistungen diese innere und wichtigste Kulturaufgabe stiefmütterlich zurückstellen. Bei dem Volksschullehrer geht das Verlangen nach höherer Bildung und nach Unabhängigkeit von

der Kirche Hand in Hand mit dem nach einer besseren äußeren Stellung, wobei es sich um mehr als um das Danaergeschenk des Einjährig-Freiwilligen-Dienstes handelt. Im Osten unseres Vaterlandes muß man leider noch gelegentlich an das Minimum einer menschenwürdigen Existenz mahnen. Und auch bei den höheren Lehrern ist die von ihnen mit Recht als Ehrensache geforderte Gleichstellung mit den anderen Berufen der akademisch Gebildeten, speziell mit den Juristen, noch immer nicht überall erreicht. Das hat zu Agitation und Kampf geführt, die akademisch gebildeten Lehrer haben sich in Vereinen zur Hebung ihres Standes zusammengeschlossen, und infolge davon ist an den meisten Orten ein Geist der Unzufriedenheit und der Verbitterung, viel Kampfstimmung und agitatorisches Treiben unter ihnen verbreitet. Aber die Frage ist doch zunächst die: wer hat die Schuld an dieser Unzufriedenheit? und darauf ist zu antworten: die Ungerechtigkeit und die Zurücksetzung von seiten des Staates, der von Juristen geleitet ist, die auf die Lehrer oft so töricht hochmütig herabsehen. Darum beseitige der Staat zunächst einmal die Ungerechtigkeit, dann kann er fordern, daß die Lehrer von dem Kampf um Besoldung, Titel und Rang ablassen und sich wieder auf die inneren und höheren Aufgaben ihres Berufes zurückbesinnen. Das ist auch mein sehnlichster Wunsch; denn viel gute Kraft geht bei jenen Kämpfen um das Äußere und Äußerliche verloren, viel Lust und Liebe zur Berufsarbeit wird geknickt und verkümmert, und das alles schädigt die Schule und schädigt die ganze nationale Kultur. Aber besser kann es damit erst wieder werden, wenn der Staat der Lehrerschaft gegenüber seine Pflicht getan hat. Dann wird freilich auch sie einsehen müssen, daß damit noch nicht alles erreicht, sondern daß es nun an ihr ist, durch persönliche Tüchtigkeit und neugewonnene Freudigkeit und durch das, was sie wissenschaftlich und pädagogisch leistet, manchen verlorenen Posten wieder zurückzuerobern und den äußeren Rahmen nun erst mit innerem Gehalt auszufüllen und sich so doch wieder aus eigener Kraft ihren Wert zu geben und ihre Stellung in der Welt zu erringen. Namentlich für Elsaß-Lothringen wünsche ich dringend, daß das bald komme: so wie dort die Dinge liegen, ist es geradezu eine nationale Gefahr und ein sittlicher Notstand.

Doch nun von der Frage, wer erziehen soll, hinweg und weiter zu der Frage: wer soll erzogen werden?

Sechster Vortrag.

2. Wer soll erzogen werden?

Die Antwort auf diese Frage ist klar und kurz: alle. Daraus ergibt sich vor allem auch die lange vernachlässigte Verpflichtung der Gesellschaft zu der Erziehung der Ärmsten: der Blinden und Taubstummen, der Schwachsinnigen und Blöden, soweit dies bei den letzteren möglich ist. Dabei zeigt sich noch einmal so recht deutlich der doppelte Zweck der Erziehung: auch diesen Unglücklichen soll für sich selbst ein menschenwürdiges Dasein ermöglicht und es soll anderseits der Gesellschaft durch sie keine Last auferlegt, sie sollen von ihr möglichst unabhängig und sollen möglichst selbständig gemacht werden.

Weil aber nicht alle Eltern auch ihre normalen Kinder von sich aus erziehen und unterrichten lassen würden, so hat sich hier der Zwang als notwendig herausgestellt. In Weimar hat man zu Anfang des Dreißigjährigen Krieges (1619) diesen Schritt zum erstenmal getan, nachdem schon Karl der Große ihn geplant und Luther ihn von den Bürgermeistern und Ratsherren aller Städte Deutschlands energisch gefordert hatte. Bald folgte Gotha 1642, Braunschweig 1647, Württemberg 1649, Preußen erst 1717. Heute ist der Schulzwang längst durchgeführt in ganz Deutschland. Aber daß die Schule nicht ausreicht und nichts ausrichtet, wenn das Haus ganz versagt oder stetig entgegenwirkt, wurde bereits bemerkt, und so ergibt sich als Ergänzung des Schulzwangs auch das Recht der Zwangserziehung, von der ebenfalls schon die Rede war. Mit Recht greift der Staat nur zögernd und in dringenden Ausnahmefällen zu diesem letzten Mittel und erkennt damit an, daß die Familie doch immer die nächste dazu ist. Wenn man aber all das soziale, d. h. das sittliche Elend sieht, das in den Großstädten namentlich auf den Kindern liederlicher oder gar verbrecherischer Eltern lastet, dann möchte man wünschen, daß von diesem Recht doch

etwas häufiger und entschlossener Gebrauch gemacht würde und es gelegentlich auch einmal bei nachgewiesener Vernachlässigung „höherer" Eltern zur Anwendung käme.

Eine andere Konsequenz der allgemeinen Schulpflicht und ein andersartiges Korrelat dazu ist die Unentgeltlichkeit der allgemeinen Volksschule. Die Schweiz hat uns dieses Experiment 1874 vorgemacht, und es ist durchaus gelungen, so daß jetzt allmählich auch bei uns die Einwendungen dagegen verstummt sind wie z. B. die, daß einer nur schätze, was er bezahle; der große Realist Bismarck hat dagegen mit Recht gesagt: „Ohne Schulgeld ist ihm die Schule bei weitem lieber als mit Schulgeld." Auch in Preußen gilt jetzt: „Die Erhebung eines Schulgeldes bei Volksschulen findet fortan nicht statt", doch ist der letzte Rest davon hier und in anderen deutschen Staaten noch immer nicht ganz verschwunden. Wie steht es aber hierin bei den höheren Schulen? Das Ideal wäre auch da die Unentgeltlichkeit und daneben die absolute Zurückweisung aller Unbegabten, etwa auf Grund eines Konkurses. So wie die Dinge heute liegen, sind die Kinder der Reichen entschieden bevorzugt. Aber jenes Ideal ist einstweilen eine Utopie; daher bleiben nur drei praktische Forderungen: möglichste Strenge bei der Aufnahme und Versetzung in diesen höheren Schulen, damit man — nicht das Ziel ersitzen kann, statt es zu erarbeiten und zu verdienen: davon war früher schon die Rede; zum zweiten möglichste Billigkeit des Schulgeldes, namentlich auch im Interesse des vermögenslosen Mittelstandes; und endlich eine genügende Anzahl von Freistellen für arme Kinder, aber nur für wirklich begabte und fleißige und gewissermaßen als eine selbstverdiente Belohnung, nicht als Armenunterstützung und Gnadenakt.

Alle sind zu erziehen und zu schulen, also selbstverständlich auch die Mädchen. Das ist ja heute allgemein anerkannt; aber über das Wie herrscht allerlei Zweifel und Streit. Die Frage der Mädchenerziehung ist so sehr im Fluß, ihre Reform trotz der preußischen Lehrpläne vom Mai 1894 so notwendig, aber ihre Ziele noch so unbestimmt und die Einigkeit darüber noch so klein, daß sich die Sache mit ein paar Worten nicht abmachen läßt; und doch habe ich zu vielen Worten keine Zeit mehr, ich muß mich daher auf das Allgemeinste und Notwendigste beschränken. Die Frauenemanzipation, wenn ich mich

dieses vielmißbrauchten Wortes der Kürze halber hier bedienen darf, hat zwei Seiten. Zwischen Mann und Frau bestehen Unterschiede, die körperlich und physiologisch bedingt vom Gefühlsleben aus das ganze Seelenleben durchziehen, und so ist die Verschiedenheit eine totale. Aber wie groß sie ist, das hängt von historischen Faktoren, von der Stellung der Frau inmitten der gesamten Kulturwelt und nicht zum wenigsten auch von ihrer Erziehung ab. Und da ist nun fraglos der Unterschied zwischen den beiden Geschlechtern in den unteren Schichten und Ständen zu klein geworden, die Eigenart des Weibes wird hier zu wenig anerkannt und berücksichtigt: die Frauen arbeiten dasselbe und in derselben Weise wie die Männer, nur werden sie, selbst wenn sie dasselbe leisten, schlechter bezahlt. Hier gilt es daher, den Unterschied wieder mehr zur Geltung zu bringen, und zwar von Anfang an in der Erziehung schon, indem man das Mädchen auf seinen nächstliegenden Beruf, Hausfrau und Mutter zu werden, vorbereitet. Daher sind alle Veranstaltungen, die sich das zum Ziel setzen, wie Haushaltungs-, Koch-, Flickschulen und dergleichen zu begrüßen und zu unterstützen; denn was die Familie und die vielfach anderweitig beschäftigten und selbst nicht dazu erzogenen Mütter für die Töchter tun, reicht bei weitem nicht aus. Und doch heißt die Parole: schafft tüchtige Hausfrauen, daß die Männer es gut haben zu Haus und wieder Behagen und Freude finden in ihrer Häuslichkeit! und vor allem schafft tüchtige Mütter, die gesunde Kinder aufziehen und sie zu tüchtigen Menschen erziehen können!

In den oberen Ständen dagegen ist die Kluft zwischen Mann und Frau künstlich und unnatürlich erweitert, sie ist zu groß geworden. Hier wurde die Frau von Anfang an ausgeschlossen von der höheren Bildung der Männer, und so konnte sie dem Mann nicht zur verständnisvollen Genossin seines von Arbeit erfüllten Lebens, den Söhnen nicht zur verständnisvollen Führerin und Leiterin aus dem Kindesalter durch die Knabenzeit hindurch und hinüber ins Jünglingsalter werden. Hier gilt es somit, die Frau dem Mann und die Erziehung des Mädchens der des Mannes wieder ähnlicher werden zu lassen, der Frau also eine der männlichen gleichwertige, d. h. aber nicht notwendig: eine mit der seinigen identische Bildung zu geben, sie ihm als Gefährtin geistig ebenbürtig und die auf

Erwerb ihres Lebensunterhalts Angewiesene ihm als Konkurrentin gewachsen zu machen. In diesem Sinn begrüße ich, im Namen der sozialen Gerechtigkeit, alles, was zur Hebung des höheren weiblichen Unterrichts neuerdings geschieht, und trete für alles ein, was dafür noch weiterhin wird geschehen können und müssen. Denn ich bin allerdings der Meinung, daß es mit dem Erreichten bei weitem noch nicht getan ist, und daß wir in der Hauptsache das Richtige überhaupt noch nicht gefunden haben.

Die Bestrebungen sind in dieser Beziehung bekanntlich vor allem auf die Erschließung der Universitäten gerichtet, und das ist ja nun endlich auch in ganz Deutschland erreicht — in der einzig richtigen Form, daß rite vorbereitete Mädchen auch rite immatrikuliert werden, freilich einstweilen erst in den drei süddeutschen Staaten; aber das kommt sicher und bald auch im übrigen Deutschland und ist schließlich auch nicht die Hauptsache. Damit aber Frauen studieren können, müssen sie auch wie Knaben vorbereitet sein, und so ergab sich die Notwendigkeit, Mädchengymnasien einzurichten. Unter dem heftigen und ganz besonders törichten Widerstand seitens der Behörden ist nun auch das an einzelnen Orten erreicht, wenn auch noch bei weitem nicht in genügender Zahl. Bei dem ersten Mädchengymnasium in Karlsruhe wollte man unerfreulicherweise damit gleichzeitig auch eine Art von Gymnasialreform verbinden und experimentierte dabei in einer völlig verfehlten, für jeden Einsichtigen von vornherein als aussichtslos erscheinenden Weise. Das ist zum Glück rasch überwunden worden, und doch weist dieser Versuch auf eine auch heute noch ungelöste Frage hin. Soll auch das Mädchengymnasium neunklassig und von Anfang an als Vorbereitungsschule für das Universitätsstudium eingerichtet werden? oder ist dasselbe in irgendeiner Form an die höhere Mädchenschule anzugliedern und auf sie aufzubauen? Vorläufig entschließen sich die meisten Mädchen erst später zum Studium und gehen also von der höheren Töchterschule zu dem nun natürlich anders einzurichtenden Gymnasialkursus über, der die Bildung der Töchterschule ganz oder teilweise voraussetzt und deshalb zeitlich verkürzt werden kann. Neuerdings ist aber auch die Frage aufgetaucht, ob man die Mädchen, die studieren wollen, nicht einfach in die Knabengymnasien schicken solle. Baden und Württemberg haben in einzelnen kleineren Städten

diesen Versuch gemacht, und ich halte das in solchen einfachen und harmlosen Verhältnissen, wie sie dort erfreulicherweise noch existieren, für die bei weitem beste Lösung, für einen durchaus gangbaren Weg. Aber was in kleinen Orten möglich ist, ist es vielleicht nicht ebenso in Großstädten, und so habe ich gegen eine Verallgemeinerung dieses gemeinsamen Unterrichts zunächst doch noch erhebliche Bedenken. Wir sind an die Trennung von Knaben und Mädchen auch in den Volksschulen heute durchaus gewöhnt, nur in ganz kleinen Dörfern werden beide Geschlechter zusammen unterrichtet. Im allgemeinen scheint mir hier die Sonderung nicht notwendig, nicht einmal durchweg nützlich. Aber in Berlin würde ich vielleicht doch daran festhalten, der Sternbergprozeß ermutigt nicht zur Harmlosigkeit. Und jedenfalls vom vierzehnten Jahr an ist Vorsicht geboten: was in einfachen Verhältnissen unbedenklich sein kann, ist wahrscheinlich in der raffinierten Luft der Großstadt gefährlich, ist jedenfalls gewagt, und so leicht wie gewisse Frauenrechtlerinnen entschließe ich mich nicht, mit Menschenseelen zu experimentieren. Die guten Erfahrungen, die mit der „Koedukation" zuerst in Stockholm gemacht worden sind, beweisen nicht ohne weiteres ihre Durchführbarkeit an anderen Orten.

Aber das Hauptproblem der Mädchenerziehung ist überhaupt nicht die Sorge für diese zunächst doch nur vereinzelten Gymnasialschülerinnen und Studentinnen, sondern die Gestaltung der Mädchenschule selbst. Dabei kommt die Volksschule weniger in Betracht, sie ist von der Knabenschule nicht allzusehr verschieden und leidet deshalb an keinen anderen Mängeln als diese; und so ist hier vor allem von den höheren Töchterschulen zu reden, denn gerade für sie ist trotz des preußischen Lehrplans von 1894 noch alles unklar und dunkel. Die Schuld liegt, glaube ich, daran, daß diese Schulen kein bestimmtes Ziel, keinen klaren Abschluß haben. Hinter den Knabenschulen steht der Beruf, den Segen eines solchen sieht man also schon in der Schule; hinter der Mädchenschule steht bei den meisten das Vergnügen und das Schmetterlingsleben unserer sechzehn- und achtzehnjährigen Mädchen. Weil nichts Bestimmtes erreicht werden soll, ist es auch mit ihrem Lernen kein rechter Ernst: man kann vom vierzehnten Jahre an die Schule verlassen, wenn man will, und man verläßt sie tatsächlich mit einer nirgendhin gravitierenden Summe von allerlei Wissen, in der das Parlieren in den beiden fremden

Sprachen eine viel zu große Rolle spielt. Es ist ein hartes aber wahres Wort von einem besonderen Kenner dieser Verhältnisse[1]), daß „eine übergroße Zahl von Mädchen unsere höheren Schulen verlasse, ohne ein klares Wissen, ein sicheres Können erworben zu haben, ohne an scharfes Denken, an überlegtes Urteilen gewöhnt worden, ohne vor allem mit einem strengen Pflichtgefühl und dem ernsten Streben nach Vertiefung und Erweiterung ihrer Bildung erfüllt zu sein"; und auch er fordert deshalb die Erziehung zu einem Beruf, d. h. bei Mädchen, daß sie dazu ausgerüstet werden, „gegebenenfalls den schweren Anforderungen, die an sie als Gattinnen und Mütter herantreten, nach allen Seiten hin gerecht zu werden". Hier liegt das eigentliche Problem der weiblichen Erziehung, und hierfür tut uns ein ganz Neues, tun uns Ideen und Reformen not, wenn wirklich gründlich geholfen werden soll. Um die paar Studentinnen ist es mir, wie gesagt, nicht mehr bange, sie setzen sich durch trotz der Zöpfe, die noch da und dort angstvoll geschüttelt werden, und trotz der Perücken, aus denen noch zuweilen alter Staub aufwirbelt. Meine Sorge gehört der weiblichen Bildung im ganzen, der Erziehung eines denkenden und urteilsfähigen, eines pflichtgetreuen und tatkräftigen Geschlechts von Hausfrauen und Müttern: sie braucht unser Volk, wenn es gesund werden soll an Leib und Seele.

B. Schulen und Schulsystem.

Wir kommen zum Letzten, zu den bestehenden Schuleinrichtungen und Schulgattungen. Sehen wir ab von den Universitäten, die im Mittelalter von der Scholastik geschaffen worden sind — schon darum sollte man von dieser nicht gering denken, weil sie die Mutter der Universitäten ist —, so gab es zunächst im Mittelalter Klerikerschulen; in der Zeit des Humanismus trat an ihre Stelle die Gelehrtenschule; eine allgemeine Volksschule aber gibt es erst seit dem 17. Jahrhundert, nachdem allerdings in den größeren Städten längst schon Schreibschulen, Knaben- und Mädchenlehrhäuser bestanden hatten. Im 18. Jahrhundert ging aus der pietistischen Pädagogik in ihrem äußeren

1) Stadtschulrat Dr. Süngen in Frankfurt a. M.: „Warum muß und wie kann die Erziehung des weiblichen Geschlechts zweckmäßiger gestaltet werden?" in seinen „Fragen der Frauenbildung" S. 32 ff.

und inneren Zusammenhang mit dem utilitaristischen Geist der Aufklärung die Realschule hervor; und im 19. Jahrhundert folgte Realgymnasium und Reformschule, und dazu kamen für die Schulentlassenen die Fortbildungsschulen und die mancherlei Fachschulen, die natürlich in einer allgemeinen Pädagogik eben nur genannt werden können: an ihrer Einrichtung und Gestaltung, z. B. an der der Handelsschulen sind die Fachleute, ist in diesem Fall also der Kaufmann mehr beteiligt als der Pädagoge. Endlich geben die Krippen und Kindergärten, die Fabrikschulen und Horte, die Haushaltungs- und Handfertigkeitsschulen Zeugnis von dem immer mehr erwachenden sozialen Geist unserer Tage.

Das ist ein buntes Vielerlei, das aber, wenn es wirklich in den Dienst der allgemeinen Volksbildung treten soll, zu einer organischen Einheit, einer Art von Schulsystem sich auswachsen und zusammenwachsen muß. Darauf hat zuerst Comenius und in sittlich sozialem Geist ganz besonders Pestalozzi hingewiesen in jenem oft zitierten Bild, in dem er das ganze Unterrichtswesen einem hohen Hause vergleicht, dessen oberstes Stockwerk zwar in hoher vollendeter Kunst strahlt, aber nur von wenigen bewohnt wird; in dem mittleren wohnen mehr, aber es fehlen die Treppen nach oben; im Erdgeschoß unten wohnt dann endlich eine zahlreiche Menschenherde, die auf Sonnenschein und gesunde Luft mit den Bewohnern der oberen Stockwerke das gleiche Anrecht hat; aber sie wird nicht nur im ekelhaften Dunkel fensterloser Löcher sich selbst überlassen, sondern man macht ihnen die Augen sogar zum Hinaufgucken in das obere Stockwerk untauglich. Das letztere trifft ja heute nicht mehr zu; aber die Verbindungslosigkeit der verschiedenen Stockwerke ist noch immer da, namentlich von der untersten zu der zweiten Stufe fehlt es auch heute noch vielfach an Verbindungstreppen.

Und doch ist fraglos dieses unterste Stockwerk das wichtigste, die allgemeine Volksschule für alle: nicht nur, weil in ihr der Grund gelegt wird für den allgemeinen und auf alle berechneten Unterricht und der Volksunterricht durch sie ein allgemeiner werden und sich auf alle erstrecken soll, sondern ganz besonders deshalb, weil in ihr eine Zeitlang alle ohne Ausnahme, Kinder aus allen Ständen und Kreisen beisammen sind oder doch beisammen sein sollten. Damit wende ich mich gegen die

Existenz der sogenannten Vorschulen, d. h. der elementaren Vorbereitungsschulen für solche, die mit dem neunten oder zehnten Jahr in eine höhere Knaben- oder Mädchenschule übertreten wollen. Schon pädagogisch haben sie manches gegen sich: sie sind meist schlechter als gute Volksschulen, weil die Lehrer daran sich allmählich loslösen von ihren Fachgenossen und damit auch die Fühlung mit der weiterschreitenden Volksschultechnik verlieren; und wenn sie mit Gymnasien oder Realschulen direkt verbunden sind, so unterstehen sie der Beaufsichtigung eines Leiters (des Gymnasialdirektors z. B.), der von dieser Technik und Methodik nichts versteht. Aber auch die Volksschule wird durch die Existenz solcher Vorschulen übel geschädigt: indem ihr durch sie die gesitteteren — ich sage nicht: die besseren! — Elemente entzogen werden, fällt ihr Niveau, die Volksschule sinkt zu dem herab, was sie eben nicht sein soll, zu einer Schule für die niederen Stände, wird vielfach geradezu zur Armenschule, während die Vorschule die Kastenschule für die Kinder der Reichen und Vornehmen ist. Dadurch verlieren aber diese oberen Stände das Interesse an der Volksschule, die ihre Kinder ja nun nicht zu besuchen brauchen, und das spürt man dann an der mangelnden Fürsorge für das Volksschulwesen in Ministerien und Parlamenten. Ich habe den Eindruck, daß es damit noch weit schlimmer wäre, wenn nicht die Parteien wenigstens auf die Schullehrer als brauchbare Agenten und Agitatoren bei den politischen Wahlen einige Rücksicht nehmen müßten; an diese denken sie gelegentlich, an die Schule, wenigstens bis vor kurzem, so gut wie nie. Alles das aber ist durchaus antisozial, jede Vorschule ist so etwas wie eine Verführung zum Klassenhochmut und eine Aufreizung zum Klassenhaß.

Und hier liegt auch der tiefere Grund für meine früher schon ausgesprochene Abneigung gegen Privatschulen. Nur Reiche können sich den Luxus einer solchen gestatten, und überdies wird dann hier allzuviel weichliche und liebedienerische Rücksicht genommen auf die zarten Püppchen, dieselben werden zu sehr mit Samthandschuhen angefaßt; um der leidigen Konkurrenz willen liegt den Inhabern solcher Schulen — es gibt natürlich auch viele rühmliche Ausnahmen — die Versuchung zu allerlei unpädagogischen Konzessionen an die Eltern und an das Publikum im ganzen doch recht nahe.

Und darum verlange ich entschieden, daß alle ohne Ausnahme, Arme und Reiche, Knaben und Mädchen die ersten Jahre auf derselben Schulbank zusammen sitzen, das ist von vornherein und unbewußt ein wenn auch noch so mildes Gegengift gegen die großen Klassengegensätze, die unsere Zeit durchziehen und unser Volksleben aufwühlen, wie die Simultanschule ein solches Mittel ist gegen die konfessionellen Gegensätze derselben; wo wir ein solches Mittel kennen und haben, da müssen wir es anwenden, wenn auch sein Beitrag zum „sozialen Frieden“ nur ein kleiner und teilweise rasch wieder schwindender ist. Gewisse Bedenken, die sich dieser Forderung entgegenhalten lassen, kenne ich natürlich auch. Namentlich inmitten einer rohen Großstadtbevölkerung ist die Furcht der Eltern vor bösen Beispielen, die gute Sitten verderben, wohl gerechtfertigt; mit den Mädchen aus dem Sternbergprozeß hätte ich meine Kinder auch nicht gern in der Schule zusammensitzen lassen. Das ist ein übler Zirkel; denn umgekehrt trägt nun eben das Herausnehmen der gesitteteren Kinder zur weiteren Verrohung und Verwilderung der übrigen bei. Damit wächst aber doch nur die Verantwortung des Hauses neben der Schule, sich der sittlichen Erziehung energisch anzunehmen; und schließlich mahnt diese ganze Erwägung vor allem an ein Allgemeines, über den engen Rahmen der Schule Hinausführendes, an die große Aufgabe des Kampfes gegen Volksroheit überhaupt und gegen ihre hauptsächlichsten Wurzeln, die Armut und das Elend.

Ein anderes Mittel aber, gegen diese — ob man sagen soll: wachsende, lasse ich dahingestellt, ich glaube es nicht — Verrohung anzukämpfen, liegt doch wieder in unserer Linie, in einer immer ausgedehnteren Erziehung und Fürsorge für unsere halbwüchsige männliche und weibliche Jugend. Auch hier regt sich ja allüberall pädagogischer Eifer und zeigen sich gute Ansätze, vielfach allerdings mit allzu einseitig religiöser und konfessioneller Färbung. Aber unendlich viel bleibt gerade hier noch zu tun, und dabei fehlt es nicht nur an Ideen und an zusammenfassender Organisation, sondern noch vorher bei Regierungen und Parlamenten und nicht zum wenigsten auch bei den liberalen und radikalen Parteien an dem Mut, energisch einzugreifen in die Freiheitsrechte der Herren Buben bis zum achtzehnten Jahr.[1]) Sonst wäre es nicht zu erklären,

1) Es ist bezeichnend, daß weder in Bremen noch in Aschaffenburg (s. S. 4) bei der Behandlung der Schulfrage davon die Rede war!

warum die Fortbildungsschule immer noch nicht überall obligatorisch erklärt ist, was für mich als Württemberger ein guten Erfahrungen entnommenes Axiom ist; und sie muß dies sein für Mädchen ebensogut wie für Knaben, und muß sich bei allen erstrecken bis in das achtzehnte Lebensjahr. Auch darf sie keine Abendschule sein; denn da können die von des Tages Arbeit ermüdeten Lehrlinge oder Dienstmädchen nicht lernen. Die Kosten und die Zeit dafür müssen aufgebracht werden. Natürlich werden dann diese Schulen je nach den örtlichen Bedürfnissen bald mehr einen landwirtschaftlichen, bald mehr einen gewerblichen Charakter tragen, und bei den Mädchen wird der hauswirtschaftliche Unterricht im Vordergrund stehen müssen. Aber auch die allgemeinen Fächer: Deutsch und Geschichte, Heimatkunde und Bürgerkunde dürfen nicht fehlen, und auch das religiöse Element lasse ich mir gerne gefallen, wenn es nur nicht in ein ödes und gedankenleeres Memorieren sich verläuft. Daß an solchem Fortbildungsunterricht auch unsere höheren Töchter teilnehmen oder daß an ihren höheren Schulen besondere Fortbildungskurse eingerichtet werden müssen, die sie bis zum achtzehnten Jahr zu besuchen haben und in denen ernsthaft zu lernen und zu arbeiten ist, liegt auf der Hand — auch auf die Gefahr hin, daß ihre kostbare Zeit für den Lawn-Tennis-Platz und sonstiges Flirten einigermaßen dadurch beschränkt werde.

Neben der allgemeinen Volksschule, über deren allzu theoretische Haltung und allzu spärliche Kost ich mich schon früher ausgesprochen habe — zu viel Lesen und Schreiben! —, stehen die höheren Schulen — im Plural. Bei ihnen ist vor allem im Auge zu behalten, daß es zunächst keine Fachschulen sind, wenn auch der Beruf sichtlich hinter ihnen steht und auf ihre Gestaltung Einfluß gewinnt und Einfluß gewinnen darf. So sind Gymnasien Vorbereitungsschulen in erster Linie für die Universität und die auf akademischer Bildung ruhenden Staatsämter; darum sollen sie aber doch, oder vielmehr ebendeswegen sollen sie beileibe keine philologischen Fachschulen sein. Denn ihr und aller dieser Schulen nächster Zweck ist die höhere allgemeine Bildung oder richtiger — Vorbildung; die Schule gibt ja nichts Fertiges und Abgeschlossenes; daher war schon der Name jener sinnlosen Prüfung am Schluß von Untersekunda — „Abschlußprüfung" — lügnerisch und verfehlt. Wenn sie aber Schulen sein sollen für die allgemeine Bildung, so erhebt sich

scheinbar mit Recht die Frage: warum dann mehrere Gattungen und Arten? Genügt dafür nicht eine einzige, und verdient die Einheit nicht entschieden den Vorzug vor der Vielheit? Wirklich hat der Gedanke an eine allgemeine gleiche nationale Erziehung aller Gebildeten eine Zeitlang Boden und Gläubige auch bei uns gewonnen, die Forderung einer Einheitsschule lag sozusagen in der Luft und sollte alsbald verwirklicht werden. In Wahrheit schafft freilich auch diese Einheitsschule so, wie sie gewöhnlich gedacht wird, keine Einheit, es handelt sich vielmehr nur um einen gemeinsamen Unterbau mit einer Gabelung nach oben in mindestens zwei, wenn nicht gar in drei verschiedene Richtungen. Die Hauptvorzüge dieses Systems, das ja nun in den Reformschulen[1]) eine bestimmte Gestalt gewonnen hat, sollen sein, daß das für Sextaner zu schwierige Latein mehr nach oben gerückt und daß die Entscheidung für einen bestimmten Beruf dadurch hinausgeschoben werde. Allein daß mensa est rotunda zu schwierig sei für den Neun- oder allerdings besser erst für den Zehnjährigen, ist eine so neue Entdeckung, daß ich, der ich doch auch persönlich meine Erfahrungen in dieser Beziehung gemacht habe, nicht daran glauben kann: man soll nicht so weichlich sein in der Erziehung, kann ich nur wieder sagen, und auch das nur wiederholen, daß, wo Latein gelernt wird, damit als mit der ersten Fremdsprache begonnen werden muß. Übrigens ließe ich wohl mit mir darüber reden, ob nicht wie in der Schweiz mit dem Erlernen fremder Sprachen überhaupt erst nach Absolvierung eines gemeinsamen sechsjährigen Kursus in der allgemeinen Volksschule angefangen werden sollte; nur müßte dann die Volksschule zuvor reicher und inhaltsvoller ausgestaltet werden, als sie es jetzt zu sein pflegt, was ja durchaus zu wünschen wäre. Das zweite aber — ja wie wählt man denn überhaupt seinen Beruf? Es ist vielleicht noch sehr optimistisch geurteilt, wenn ich sage, daß ein Prozent nach individueller Begabung und Neigung sich zu dem entscheidet, wozu es wirklich einen inneren Beruf hat, 99 von Hundert dagegen werden lediglich durch Standesrücksichten der verschiedensten Art bestimmt: Jurist wird man, weil es der „vornehmste" Zivilberuf ist und hier die beste Karriere in Aussicht

1) Daß die Reformschule nach dem Frankfurter System daneben auch noch andere selbständige Zwecke verfolgt und so etwas wie eine vierte Schulgattung darstellt, verkenne ich natürlich nicht.

steht; und Philologen werden viele nur, weil es am bequemsten ist, ohne viel Nachdenken fortzusetzen, was sie bis dahin auf der Schule auch schon getrieben haben. Doch darüber will ich lieber schweigen, das Kapitel von der Berufswahl unserer Söhne gehört nicht zu den erfreulichsten und ruhmvollsten. Wo aber ein entschiedenes Talent einmal eine falsche Bahn eingeschlagen hat und also in eine ungeeignete Schule geraten ist, da hat es noch immer, auch bei den Lehrern, die nötige Unterstützung gefunden, um sich hinüber zu arbeiten und den richtigen Anschluß nachträglich doch noch zu erreichen. Also wozu der Lärm? Nein, der einzige wirkliche Vorteil der Einheitsschule ist ihre größere Billigkeit; das mag sie kleineren Orten empfehlen, da ist sie allerdings als eine Art Notbehelf durchaus am Platz; im übrigen aber ist „Billigkeit" doch keine pädagogische Erwägung, es könnte sonst gar bald auch auf unser Schulwesen das Wort „billig und schlecht!" angewendet werden müssen.

Wo also dieser äußere Grund wegfällt, da spreche ich mich recht im Gegensatz zu diesen Einheitsschulbestrebungen aufs entschiedenste für eine möglichste Mannigfaltigkeit von Schulanstalten aus. Bildung ist Mannigfaltigkeit, und gerade die deutsche Bildung müßte den spezifisch deutschen Zug zum Individuellen und Eigenartigen recht gründlich herausarbeiten und ihn nicht in kindischer Freude an einer einheitlichen geistigen Uniform preisgeben und verleugnen. Es ist bei uns in unserem demokratischen und militärischen Zeitalter die Gefahr ohnedies groß genug, daß die Eigenart durch die Uniform und die Schablone erdrückt werde; auch die Verstaatlichung des Schulwesens und der leidige Schulbureaukratismus vermehren die Neigung nach dieser Seite hin nur allzusehr. Also ist es die Aufgabe einer vernünftigen Schulpolitik, sich der Gleichmacherei auf diesem Gebiet möglichst entgegenzustemmen, und ein Mittel dazu sehe ich in der Verschiedenheit der Wege zu dem einen Ziel der allgemeinen Bildung: selbst in Rom erkennt man an oder erkannte man doch früher an, daß viele Wege dahin führen, warum nicht auch hier? Also vielerlei Schulen, keine Einheitsschule!

Und aus denselben Gründen bin ich auf dem Gebiet des Unterrichts- und Erziehungswesens auch kein Freund der Zentralisation, zumal da sie stets und notwendig mit bureaukratischer Macht und Übermacht verbunden ist. Hier ist der

Partikularismus, den ich sonst nicht liebe, durchaus an seinem Platz und in seinem Recht. Er hat uns in Süddeutschland in den letzten fünfzehn Jahren vor manchen Verirrungen und Plötzlichkeiten der preußischen Schulpolitik glücklich bewahrt und damit Preußen selbst gegen ein uferloses Experimentieren geschützt. Hier sollen die Einzelstaaten in rastlosem Wetteifer es jeder dem anderen zuvortun wollen und jede geistige Errungenschaft als ein unveräußerliches Reservatrecht eifersüchtig sich zu wahren suchen. Aber die Dezentralisation muß noch weiter gehen. Die Schulgeschichte des 16. Jahrhunderts berichtet von einer Reihe großer Gymnasialrektoren, die im Rahmen des Ganzen sich haltend doch ihren Schulen die Eigentümlichkeit ihres Wesens und ihrer Persönlichkeit aufdrückten und sie original gestalteten. Das ist heute unmöglich gemacht durch die Verstaatlichung, durch die Schulordnung und die Reifeprüfung, durch den Schulrat und den grünen Tisch. Unsere Schulen selbst haben etwas Bureaukratisches angenommen, sie sind individuallos und uniform geworden. Demgegenüber betont man neuerdings erfreulicherweise allmählich wieder die Notwendigkeit größerer Bewegungsfreiheit und verlangt, daß die Schulen das Recht haben müssen, je nach den lokalen Verschiedenheiten und Bedürfnissen das eine oder das andere zu treiben und besonders zu akzentuieren; auch die neuen preußischen Lehrpläne reden mancherlei von „Wahlfreiheit“ und „Ersatzunterricht“. Darüber freue ich mich, und meine doch, das sei noch nicht genug und sei nicht die Hauptsache. Die Entlastung des Direktors von bureaukratischer Verwaltungsarbeit muß dazu kommen, ihm muß das Recht eingeräumt werden, im Rahmen des Ganzen seiner Schule etwas von seiner Eigenart zu geben, und jeder Lehrer muß das in seinem Unterricht ebenfalls tun dürfen und tun können (ich sage nicht, daß er es auch tun müsse; nur wer eine Eigenart hat, kann sie zeigen, der Durchschnittslehrer halte sich an die für den Durchschnitt bestimmte Schablone, dazu ist sie da). Es kommt in der Tat nicht so sehr darauf an, daß alle Schüler des Deutschen Reiches in allen Schulfächern ungefähr dasselbe wissen und leisten, sondern daß die Lehrer je mit ihrem besonderen Pathos und ihrer eigenartigen Begabung auf sie einwirken und sie nach dieser oder jener Richtung hin anregen und ihres spezifischen Geistes einen Hauch verspüren lassen. Das ist der

richtige Sinn des Individualisierens in der Schule. Dazu müssen aber in erster Linie die Lehrer selbst Persönlichkeiten sein und müssen sich mehr, als dies unter den Kämpfen um Gehalt und Standesfragen der Fall und möglich ist, vom heiligen Feuer pädagogischer Begeisterung erfüllen und durchglühen lassen. Das ist es, was unserer deutschen Schule bitter not tut.

Wir unterscheiden in der Hauptsache drei Arten von höheren Schulen, humanistisches Gymnasium, Realgymnasium und Realschule. Diese Dreiheit ist nun aber leider nicht mit innerer Notwendigkeit herausgewachsen aus der Richtungsverschiedenheit unserer deutschen Bildung im 19. Jahrhundert — etwa als die Schule der vorwiegend historischen und der vorwiegend mathematisch-naturwissenschaftlichen Richtung und als die Schule der bewußten Vermittlung zwischen diesen beiden und des Übergangs von der einen zu der anderen in einer Zeit, die so deutlich den Charakter des Übergangs aufweist wie die unsrige. Vielmehr ist unser Gymnasium selbst „utraquistisch" geworden, und im Grunde wollen alle drei Schulgattungen dasselbe, d. h. alle wollen alles lehren und leisten. Tatsächlich ist die Gestaltung der höheren Schulen in Deutschland wesentlich ein Produkt des Berechtigungswesens, wie es im preußischen Beamten- und Militärstaat sich allmählich entwickelt hat: nicht um die beste Art der Bildung, sondern um die Bedürfnisse und Ansprüche der einzelnen Ressorts an ihre verschiedenen Beamtenkategorien hat es sich dabei gehandelt. Dadurch ist namentlich die reinliche Sonderung der Latein- und der Realschule gestört worden, weil der Staat auch für seine Subalternbeamten Kenntnis des Lateinischen forderte: so wurden die Realschulen unorganisch mit Latein, mit ein ganz klein wenig Latein belastet, und die Folge davon war, daß sie zunächst verkümmerten und sich kein Netz von diesen für das praktische Leben des Bürgers bestimmten Schulen über das ganze Land hin ausbreiten konnte. Wie die Entwicklung sein sollte, zeigt Württemberg: hier stehen den 63 kleinen Lateinschulen 64 lateinlose Realschulen in glatter und reinlicher Scheidung gegenüber[1]), jene sind die untersten Klassen von „Gelehrten"schulen,

1) Der Schülerzahl nach steht die Sache noch günstiger für die Realschulen: auf 9370 Lateinschüler kommen 12670 lateinlose Realschüler; in Preußen beträgt die Zahl der Gymnasiasten 97000, die der Realschüler 71000!

diese die einfachen Vorbildungsanstalten für das praktische Leben in Gewerbe, Handel und Landwirtschaft. Und dementsprechend hat sich hier auch das Realgymnasium organisch aus dem Gymnasium heraus entwickelt: die vom Griechischen dispensierten Schüler erhielten dafür einen Ersatzunterricht in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern und im Englischen, das württembergische Realgymnasium ist somit wirklich ein Gymnasium mit viel Latein, aber ohne Griechisch. Im Norden dagegen ist es eine Realschule mit so wenig Latein, daß es zum Sterben freilich noch zu viel, zum Leben aber zu wenig ist; und daher war es ein arger Mißgriff, daß die Zahl der lateinischen Stunden im Realgymnasium 1892 von 54 auf 43 Wochenstunden herabgesetzt wurde. Die Berliner Schulkonferenz vom Juni 1900 hat die Vermehrung der Stunden für dieses Fach abgelehnt — eines der markantesten Zeichen für die durch Sachkenntnis nicht allzusehr getrübten Entscheidungen dieser merkwürdig zusammengesetzten Versammlung, wie denn auch Harnack in geradezu rührender Hilflosigkeit sich am Tage darauf für diesen Beschluß auf „eine nicht vollständige Information" berief; gewöhnlich pflegt man sich über Fragen von dieser Tragweite erst gründlich zu informieren, ehe man darüber berät und Beschlüsse faßt. Darum hat sich denn auch die Schulverwaltung erfreulicherweise um diesen Beschluß der „Sachverständigen" nicht gekümmert, sondern die Stundenzahl wieder auf 49 erhöht. So wechselt diese in anmutiger Variation von 44 zu 54, von 54 zu 43, und jetzt wieder von 43 zu 49. Überhaupt sieht es leider bei unseren Schulreformanläufen meistens so aus, als ob das Heil unserer gesamten Bildung von einer Stunde plus oder minus für dieses oder jenes Fach abhänge; über dem Streit darüber verpufft dann alles Interesse an den wirklich großen Bildungsfragen und Bildungsgegensätzen.

Wie sehr aber im Norden alles von den Berechtigungen abhängt, sieht man daraus, daß die Realschulen als Oberrealschulen mit besonderer Leidenschaft die Berechtigung zum Universitätsstudium erstrebt haben. Das ist ja nun erreicht, und ich bin damit an sich durchaus einverstanden. Wir Deutsche fragen viel zu viel und fragen eigentlich das ganze Leben hindurch nach dem Woher der Bildung, statt einfach zuzusehen, ob die nötige Bildung da ist oder nicht. Wenn der junge Mann sein juristisches oder medizinisches Examen besteht und hierbei

Prästanda prästiert, so sollte es ganz gleichgültig sein, wo und wie er sich die Vorbildung und die nötigen Kenntnisse dazu erworben hat; und deshalb ist es ganz richtig, daß hinfort jedem, der die Reifeprüfung einer neunklassigen Anstalt bestanden hat, damit die Berechtigung zum Studium an der Hochschule und zu den entsprechenden Berufszweigen für sämtliche Fächer im Prinzip zugesprochen wird. Tatsächlich ist die Sache freilich noch nicht ganz so weit, da in einzelnen deutschen Staaten die Juristen noch immer auf humanistischer Bildung für ihr Fach bestehen; sie gilt ihnen eben als die „vornehmere", und da sie der vornehmste Stand zu sein beanspruchen, verlangen sie natürlich Gymnasialbildung; dann hatten aber auch die Mediziner recht, daß sie an „Vornehmheit" nicht hinter den Juristen zurückstehen wollten und sich so lange als möglich gegen die Zulassung von Realgymnasiumsabiturienten zum medizinischen Studium sträubten. Und auch so lange, als man auf der Hochschule an Vorkurse zur Ergänzung der Vorkenntnisse für dieses oder jenes Studium oder an Nachprüfungen und dergleichen denkt, ist man noch weit entfernt von der einstweilen nur „im Prinzip" ausgesprochenen vollen Gleichberechtigung für alle drei Schulgattungen. Kann man sich denn bei uns in Deutschland gar nicht auf Sitte und Vernunft verlassen, die für jedes Fach die geeignetste Vorbildung ganz von selbst festsetzen wird oder vielmehr längst schon festgesetzt hat? und auf die eigene Kraft in den paar Ausnahmefällen, wo einer von der Oberrealschule aus zur Theologie oder zur klassischen Philologie übergehen will? Brauchen wir denn zu allem behördliche Anordnung und Reglements, Prüfungen und patentierte Berechtigungsscheine? Auch hier ist ein Punkt, wo größere Freiheit notwendig und durchaus ungefährlich wäre; ein bißchen mehr Vertrauen auf die Sitte und das Selbstbestimmungsrecht und den gesunden Menschenverstand würde nichts schaden.

Aber ein anderes fürchte ich von jenem an sich so vernünftigen Beschluß der Gleichstellung. Wozu sind denn die Realschulen dereinst gegründet worden? Doch wahrlich nicht dazu, um auf das Universitätsstudium vorzubereiten. Und doch scheint es fast, als ob nun die Oberrealschulen eine besondere Ehre darein setzten, Studenten, recht viele Universitätsstudenten zu produzieren. Das sollte aber nach wie vor zwar möglich, aber durchaus nur Ausnahme und Nebensache sein. Real-

schulen sind die geeigneten Vorbildungsschulen für die praktischen Berufe, und deswegen genügt es in kleinen Gemeinden, wenn sie bis Unter- oder Obertertia geführt werden; in diesem Sinn sollte es aber auch im kleinsten Landstädtchen eine solche Schule geben. Allein auch die Oberrealschulen sollen sich um die Universitäten nicht kümmern, sie sind die richtigen Vorbereitungsanstalten für die technischen Berufe und für den höheren Handelsstand, für technische Hochschulen und Handelsakademien. Ebendeswegen brauchen wir viele Realschulen und können uns mit wenigen Gymnasien und Realgymnasien begnügen. Leider ist es in den meisten deutschen Ländern gerade umgekehrt. So haben wir in Elsaß-Lothringen seinerzeit fast nur gymnasiale Anstalten gegründet und darüber das Realschulwesen, das hier viel nützlicher und populärer hätte werden können, fast ganz vernachlässigt. Ich wäre auch jetzt noch der Meinung, trotz des Widerstandes der Beamten, ein halbes Dutzend der kleinen Gymnasien des Landes rücksichtslos in Realanstalten zu verwandeln und ein Dutzend oder noch mehr einfacher, kleiner Realschulen neu einzurichten.

Hat aber der Beamtenstaat die normale Entwicklung der drei Schulgattungen vielfach gestört, so tut es der Militärstaat durch den Einjährig-Freiwilligenschein fast noch mehr. Das ist ein völlig Anorganisches, das mit der Schule zunächst gar nichts zu tun hat. „Junge Leute von Bildung" sollen nur ein Jahr dienen statt deren drei — das war die ursprüngliche Bestimmung. Leute von Bildung — du lieber Gott, was hat man dafür gesetzt? Ganz quantitativ und mechanisch alle diejenigen, die die Untersekunda einer höheren Schule mit Erfolg durchgemacht, fast hätte ich gesagt: durchgesessen haben. Die Folge war jene Überproduktion und jener Massenzudrang, unter denen unsere höheren Schulen noch immer zu leiden haben, und die sie in ihren Leistungen so tief herabgedrückt haben, und war jene Jagd der Schulen nach dem Recht, diesen Schein ausstellen zu dürfen, selbst Privatschulen haben um dieses Linsengericht das Erstgeburtsrecht ihrer Freiheit preisgegeben. Ob seit Einführung der zweijährigen Dienstzeit das Institut der Einjährig-Freiwilligen überhaupt noch in derselben Weise nötig ist wie bisher, kann ich nicht entscheiden, das ist Sache der Heeresverwaltung, aber die Frage aufwerfen darf man doch; dann könnte man es dem Militär selbst überlassen, aus seinen

Zweijährigen die für den Reserveoffizier geeigneten Elemente herauszusondern und auszuwählen. Die Schulzeugnisse könnten dafür ja nach wie vor Anhaltspunkte geben, nur kümmern soll sich die Schule darum nicht oder doch so wenig als möglich; sie soll sich ihre Kreise nicht durch den Gedanken an einen vorzeitigen Abschluß in Untersekunda und durch die — ja nun glücklich beseitigte — Abschlußprüfung stören lassen. Die große Bildungsfrage eines ganzen Volkes darf nicht unter dem engen Gesichtspunkt des Reserveoffiziers behandelt werden, dazu ist sie zu wichtig.

Den Abschluß der höheren Schulen bildet die Entlassungsprüfung, das Abiturientenexamen. Examina sind stets vom Übel, und so könnte man an die Abschaffung desselben denken und es den Lehrerkollegien überlassen, wen sie für reif erklären wollen und können. Ich würde das aber gerade im Interesse der Lehrer selbst am meisten bedauern: der Regierungskommissär schützt sie besonders in kleinen Verhältnissen vor übler Nachrede und vor allerlei unberechtigten Zumutungen, schützt sie vor falschem Verdacht und vor wirklicher Versuchung. Fürs zweite aber schadet es auch den Examinanden nicht: der Mensch muß als lernender und werdender von Zeit zu Zeit einmal zusammenfassen und überschauen, was er weiß und kann und besitzt; und dazu gibt dem Jüngling beim Austritt aus der Schule die Abiturientenprüfung willkommenen Anlaß. Also lasse man es damit, wie es ist. Nur eines bleibe von ihr ausgeschlossen: der Schulrat darf nicht die Gelegenheit benützen, zugleich auch die Lehrer dabei zu prüfen und zu visitieren, soweit sich dies nicht völlig unauffällig und ganz von selbst ergibt; sonst wird es für die Anstalt ein Tag des Schreckens und der Angst, auf den hin in nervöser Angst alles getrieben und gerichtet und gehetzt wird. Wir fordern gute Lehrer, aber wir fordern auch gute und vernünftige Schulräte, und beim Abiturientenexamen haben in erster Linie sie den Qualifikationsnachweis zu erbringen.

Und nun könnte und sollte ich auch noch meine Gedanken über Universitätsbildung und Universitätserziehung entwickeln; von einer Hochschulpädagogik ist ja neuerdings mehrfach die Rede, freilich nur als von etwas, das sein sollte, nicht als von etwas, das bereits existiert, sie ist eben nur eine „Idee". Aber so nebenbei läßt sich das nicht

abmachen; und so möchte ich zum Schluß nur drei Punkte noch kurz besprechen, die im Augenblick vielleicht besonders aktuell sind.

Zuvor aber will ich doch darauf hinweisen, daß wir auch hier keine Einheit, sondern eine Zweiheit haben: neben den alten Universitäten stehen die technischen Hochschulen, die seit dem 19. Oktober 1899 durch die Verleihung des Rechtes zur Promotion den ersteren gleichgestellt sind. Man hat darin etwas wie eine Degradation und Beeinträchtigung der alten Universitäten sehen wollen — wie ich glaube, völlig mit Unrecht. Diese Erhöhung entspricht durchaus der Entwicklung unseres deutschen Staates, der aufgehört hat, ein Agrarstaat und in einseitiger Weise Beamten- und Militärstaat zu sein, und in dem Übergang zum Industriestaat begriffen ist. Nur sollen die Vertreter des Polytechnikums nicht umgekehrt ihrerseits sich überheben und auf die alten Universitäten als auf etwas Veraltetes und Zopfiges herabsehen wollen: diese haben der deutschen Wissenschaft die akademische Freiheit erobert; auch in sie muß man erst hineinwachsen, das scheint mir die nächste, aber noch nicht durchweg gelöste Aufgabe der technischen Hochschulen zu sein. Gelingt ihnen das, so sind sie uns als gleichwertige und gleichstrebende Genossen herzlich willkommen.

Einem allzu hoch gespannten Idealismus gegenüber, der zuweilen auch nur ein verkappter Gelehrtenhochmut ist, ist immer wieder realistisch nüchtern zu betonen, daß auch auf der Universität Wissenschaft nicht gelehrt wird um der Wissenschaft, sondern um des künftigen Berufes willen: die Universität erzieht nur ausnahmsweise zur Wissenschaft, im übrigen erzieht sie durch die Wissenschaft der Kirche ihre Geistlichen, dem Staat seine Richter und Verwaltungsbeamten, der Schule ihre Lehrer und der Gesellschaft ihre Ärzte. Von allen Fakultäten haben das am energischsten die Mediziner und die Theologen begriffen, aber auch die Juristen betonen und berücksichtigen, namentlich seit der Einführung des Bürgerlichen Gesetzbuches, die Beziehung zum praktischen Beruf. Nur in der philosophischen Fakultät sträubt man sich dagegen und will diese Fühlung mit Praxis und Leben nicht gelten lassen und herstellen. Hier ist das Wort gefallen: „Schulamtskandidaten kennen wir nicht unter unseren Zuhörern, wir kennen nur Studierende

der Philologie."[1]) Das ist nicht nur falsch; denn auch die Wissenschaft ist um des Menschen willen da, nicht der Mensch um des Wissens willen; es ist auch unklug, sich auf diesen selbstherrlichen Ton zu stimmen und die öffentliche Meinung zu brüskieren und gegen sich herauszufordern. Auf die Hybris folgt immer die Nemesis, ich meine, über diese Art von Philologie sei sie bereits gekommen, und es vollziehe sich an ihr vor unseren Augen das Gericht der Geschichte, nur sie selbst merke es noch nicht.

Neben der wissenschaftlichen Fachbildung, die natürlich auf der Hochschule im Mittelpunkt bleibt, steht aber auch hier als eine Art oberen Stockwerks die allgemein menschliche und humane Bildung. Dazu soll auch der deutsche Professor und ganz besonders der Vertreter der Philosophie als Träger der universitas literarum lehrend und anregend das Seinige beitragen, er soll kein bloßer Spezialist und die Universität kein anorganisches Büschel von fünf oder sechs Fachschulen sein. Das beste aber muß hierzu allerdings der Student selber tun, nicht bloß durch die Gestaltung seines Studiums und die Erweiterung desselben über die engen Grenzen seines Faches hinaus, sondern durch eine höhere und ideale Auffassung seines akademischen Lebens überhaupt.[2]) Studenten sind der Erziehung entwachsen, sind aber noch nicht erzogen; deshalb müssen sie sich selbst erziehen und dabei stets dessen eingedenk sein, daß sie nicht nur dereinst berufen sind, die Leiter und Führer des Volkes zu werden, sondern daß sie vor allem auch für sich selbst Menschen und ganze Menschen werden sollen.

Aber auch noch nach einer anderen Seite hin sucht heute die Universität die Fühlung mit dem Leben und dadurch die frühere hohe, aber nun verlorene Stellung wieder zu gewinnen. Auch sie hat begriffen, daß wir unter dem Zeichen des Sozialismus stehen, und hat deswegen begonnen, auch ihrerseits an

1) U. v. Wilamowitz-Möllendorff, Philologie und Schulreform. Göttinger Festrede 1892. Er selbst ist inzwischen freilich unter die Schulreformer gegangen und wünscht, daß über sein griechisches Lesebuch an den Universitäten Vorlesungen und Übungen gehalten, diese also ganz direkt in den Dienst der Schule gestellt werden!

2) Darüber darf ich auf mein Buch: „Der deutsche Student am Ende des 19. Jahrhunderts", 1904 in neunter Auflage erschienen, verweisen. Dort habe ich das im einzelnen ausgeführt.

der Überbrückung der Kluft zwischen den verschiedenen Ständen mitzuarbeiten und das arbeitende Volk teilnehmen zu lassen an den Gütern der wissenschaftlichen Kultur. Nur hat man sich, indem man den Gedanken der Universitätsausdehnung akzeptierte, zu rasch und zu äußerlich an fremde Vorbilder angeschlossen. In Deutschland haben wir ein wohlorganisiertes Schulwesen, bei uns wird jeder ohne Ausnahme geschult und unterrichtet. So ist bei uns die Universitätsausdehnung eine Ergänzung und Erweiterung, eine Erhöhung und Vertiefung der Schulbildung, während sie in Rußland, wo sie eigentlich zuerst aufkam, und teilweise auch in Amerika und England vielfach ein Ersatz für dieselbe ist. Dort wendet sie sich deshalb direkt an die arbeitende Bevölkerung; bei uns kann sie an die vorhandenen Einrichtungen anknüpfen und tut, wie schon einmal gesagt wurde, gut daran, den Umweg über die Volksschullehrer zu nehmen: wenn durch Lehrerkurse an den Universitäten ihre Bildung gehoben wird, kommt das den Kindern des Volkes, die sie namentlich in den Fortbildungsschulen in dem hier Gelernten zu unterrichten haben, zugut; und überdies sind die Universitätsdozenten nicht notwendig die besten und geeignetsten Volkslehrer, die Vermittlung durch einen geschulten Elementarlehrer wird den üblichen Volkshochschulkursen vielfach vorzuziehen sein. Womit ich diese letzteren nicht ablehnen will; im Gegenteil, dieses eine tun, aber jenes andere, wie ich glaube: Wichtigere und Nützlichere nicht lassen gilt auch hier.

So liegen allerlei neue Ziele und Bahnen auch vor den Universitäten; jedesmal wenn eine neue Hochschule gegründet wird, bringt sie ein neues Element in die so überaus konservative Entwicklung unserer Universitäten: der jüngsten, Straßburg, verdanken wir die Ausdehnung des Seminarbetriebs auf alle Fächer, der als eine wertvolle Ergänzung des etwas alt gewordenen, aber nicht veralteten Vorlesungswesens unserem Universitätsunterricht sehr zustatten gekommen ist. Ob eine Universität in Hamburg oder in Frankfurt den nächsten Schritt tun und welchen Fortschritt sie uns dann wohl bringen wird? wer weiß es.

Doch meine Zeit ist abgelaufen. Jetzt am Ende kommt mir aber auch das vielfach Fragmentarische und das Knappe meiner Ausführungen erst recht zum Bewußtsein. Der einzige

Vorteil, den ich in dieser Kürze sehen kann, ist der, daß ich Ihnen auf diese Weise meine Gedanken nicht habe aufdrängen können, sondern daß ich Sie lediglich einen Einblick habe tun lassen in die die Pädagogik bewegenden Fragen und Probleme. Wenn es mir gelungen wäre, Sie von der Wichtigkeit und der Schwere derselben zu überzeugen und Ihnen allerlei Lösungsmöglichkeiten, als Möglichkeiten bloß, nicht als Notwendigkeiten vorzuführen, um alles weitere Ihnen selbst und Ihrem eigenen Nachdenken über diese Fragen zu überlassen, so hätte ich meine Aufgabe gelöst, so wie sie mir zu Beginn dieser Vorlesungen vorschwebte. Mit dieser Hoffnung lassen Sie mich schließen und mit dem verbindlichsten Dank für das mir bis zu diesem Augenblick treu gebliebene Interesse von Ihrer Seite.

Literatur.

Aus dem uferlosen Meer der pädagogischen Literatur greife ich nur ganz weniges heraus, was mir bei der erneuten Durcharbeitung dieser Vorträge auch neuerdings wieder als für dieselben wichtig und wertvoll erschienen ist und darum haften blieb. Es ist also die Auswahl dessen, womit ich mich schließlich innerlich auseinandergesetzt habe, und was ich nun auch meinen Lesern nenne, damit sie mich kontrollieren oder auch eingehendere Belehrung bei diesen anderen suchen und finden können. Voranstellen muß ich drei meiner eigenen Schriften, weil ich ihnen gelegentlich Gedanken entnommen habe, sie also direkt als Quellen für meine Ausführungen hier anzusehen sind. Alles andere führe ich in alphabetischer Reihenfolge auf:

Theobald Ziegler, Geschichte der Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf das höhere Unterrichtswesen. 2. Auflage. München 1904 (Bd. I, 1 des nachher zu nennenden Baumeisterschen Handbuchs).

Theobald Ziegler, Die Fragen der Schulreform. Zwölf Vorlesungen. Stuttgart 1891.

Handbuch für Lehrer und Lehrerinnen. Mit einer Einleitung von Th. Ziegler. Leipzig 1903.

A. Baumeister, Handbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre für höhere Schulen. München 1895 ff.

Paul Bergemann, Soziale Pädagogik auf erfahrungswissenschaftlicher Grundlage und mit Hilfe der induktiven Methode als universalistische oder Kultur-Pädagogik. Gera 1900.

R. Brückner, Erziehung und Unterricht vom Standpunkt der Sozialpolitik. Berlin 1895.

Adolf Diesterweg, Darstellung seines Lebens und seiner Lehre und Auswahl aus seinen Schriften. Von Dr. E. von Sallwürk. 3 Bde. Langensalza 1899/1900.

Eulenburg und Bach, Schulgesundheitslehre. Berlin 1891.

Dr. Fr. W. Förster, Jugendlehre. Ein Buch für Eltern, Lehrer und Geistliche. Berlin 1904.

W. Götze, Katechismus des Knabenhandarbeitsunterrichts. Leipzig 1892

Joh. Fr. Herbarts Pädagogische Schriften, herausgegeben von Bartholomäi, neu bearb. von Dr. E. von Sallwürk. 2 Bde. Langensalza 1890/1891 (in den sämtlichen Werken Bd. 10. 11.).

Johanna Hipp, Der Zeichnenunterricht f. Mädchen. Straßburg i. E. 1900

Oskar Jäger, Aus der Praxis. Ein pädagog. Testament. Wiesbaden 1883

— —, Lehrkunst und Lehrhandwerk. Aus Seminarvorträgen. Wiesbaden 1897.

Konrad Lange, Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend. Darmstadt 1893.

Rudolf Lehmann, Erziehung und Erzieher. Berlin 1901.

— —, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik (in „Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiet der pädagogischen Psychologie und Physiologie“, herausgegeben von Ziegler und Ziehen, Bd. VIII, 1). Berlin 1905.

Wilh. Lüngen, Fragen der Frauenbildung. Leipzig 1904.

Adolf Matthias, Praktische Pädagogik für höhere Lehranstalten (Bd. 2, 2. des Baumeisterschen Handbuchs). 2. Aufl. 1903.

Paul Mehlhorn, Der Religionsunterricht in den höheren Schulen. Vortrag. Heidelberg 1901 (vgl. auch die darin verzeichnete Literatur).

W. Münch, Vermischte Aufsätze über Unterrichtsziele und Unterrichtskunst an höheren Schulen. Berlin 1888.

— —, Neue pädagogische Beiträge. Berlin 1893.

— —, Über Menschenart und Jugendbildung. Neue Folge vermischter Aufsätze. Berlin 1900.

Paul Natorp, Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft. 2. Aufl. Stuttgart 1904.

— —, Herbart, Pestalozzi und die heutigen Aufgaben der Erziehungslehre. Acht Vorträge. Stuttgart 1899.

Oskar Pache, Handbuch des deutschen Fortbildungsschulwesens. 4 Bde. Wittenberg 1896/99.

Friedrich Paulsen, Geschichte des gelehrten Unterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart. 2. Aufl. 2 Bde. Leipzig 1896.

Pestalozzis sämtliche Werke, herausg. von Dr. L. W. Seyffarth. Liegnitz 1899 ff.

W. Rein, Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik. 7 Bde. Langensalza 1895 ff. Bd. 1 und 2 in 2. Aufl.

Schleiermacher, Erziehungslehre, herausg. von C. Platz. Bd. 9 der Philosophischen Werke. Berlin 1849.

J. Stilling, Die Kurzsichtigkeit, ihre Entstehung und Bedeutung (in Sammlung von Abhandlungen usw. Bd. VI, 3). Berlin 1903.

J. Liberty Todd, Neue Wege z. künstlerischen Erziehung der Jugend. 1900.

Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts. Berlin 6. bis 8. Juni 1900. Halle a. S. 1901.

Versuche und Ergebnisse der Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg. 2. Aufl. Hamburg 1901.

Otto Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. 2 Bde. Braunschweig, 3. Aufl. 1903.

Register.

(Der Bearbeiterin der beiden Register sei auch an dieser Stelle herzlich gedankt.)

A. Namenregister.

B. Sachregister.

Druck von B. G. Teubner in Dresden.

Frauenleben. Deutsches Frauenleben im Wandel der Jahrhunderte. Von Dr. Ed. Otto. Mit zahlreichen Abbildungen.

Gibt ein Bild des deutschen Frauenlebens von der Urzeit bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts, von Denken und Fühlen, Stellung und Wirksamkeit der deutschen Frau, wie sie sich im Wandel der Jahrhunderte darstellen.

Fürstentum. Deutsches Fürstentum und deutsches Verfassungswesen. Von Professor Dr. E. Hubrich.

Der Verfasser zeigt in großen Umrissen den Weg, auf dem deutsches Fürstentum und deutsche Volksfreiheit zu dem in der Gegenwart geltenden wechselseitigen Ausgleich gelangt sind, unter besonderer Berücksichtigung der preußischen Verfassungsverhältnisse.

Geographie s. Entdeckungen; Japan; Kolonien; Mensch; Palästina; Polarforschung; Volksstämme; Wirtschaftsleben.

Geologie s. Erde.

Germanen. Germanische Kultur in der Urzeit. Von Dr. G. Steinhausen. Mit 17 Abbildungen.

Das Büchlein beruht auf eingehender Quellenforschung und gibt in fesselnder Darstellung einen Überblick über germanisches Leben von der Urzeit bis zur Berührung der Germanen mit der römischen Kultur.

Geschichte (s. a. Entdeckungen; Frauenleben; Fürstentum; Germanen; Japan; Jesuiten; Kalender; Kriegswesen; Kunstgeschichte; Literaturgeschichte; Palästina; Rom; Städtewesen; Volksstämme; Wirtschaftsgeschichte). Restauration und Revolution. Von Dr. R. Schwemer.

Die Arbeit behandelt das Leben und Streben des deutschen Volkes in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts, von dem ersten Aufleuchten des Gedankens des nationalen Staates bis zu dem tragischen Sturze in der Mitte des Jahrhunderts.

Gesundheitslehre (s. a. Ernährung; Heilwissenschaft; Leibesübungen; Mensch; Nervensystem; Tuberkulose). Acht Vorträge aus der Gesundheitslehre. Von Professor Dr. H. Buchner. 2. Auflage, besorgt von Professor Dr. M. Gruber. Mit zahlreichen Abbildungen im Text.

Unterrichtet in klarer und überaus fesselnder Darstellung über alle wichtigen Fragen der Hygiene.

Handwerk. Das deutsche Handwerk in seiner kulturgeschichtlichen Entwicklung. Von Dr. Ed. Otto. Mit 27 Abbildungen auf 8 Tafeln. 2. Aufl.

Eine Darstellung der historischen Entwicklung und der kulturgeschichtlichen Bedeutung des deutschen Handwerks von den ältesten Zeiten bis zur Gegenwart.

Heilwissenschaft (s. a. Gesundheitslehre). Die moderne Heilwissenschaft. Wesen und Grenzen des ärztlichen Wissens. Von Dr. E. Biernacki. Deutsch von Dr. S. Ebel, Badearzt in Gräfenberg.

Gewährt dem Laien in den Inhalt des ärztlichen Wissens und Könnens von einem allgemeineren Standpunkte aus Einsicht.

Hilfsschulwesen. Vom Hilfsschulwesen. 6 Vorträge von Dr. B. Maennel.

Es wird in kurzen Zügen eine Theorie und Praxis der Hilfsschulpädagogik gegeben. An Hand der vorhandenen Literatur und auf Grund von Erfahrungen wird nicht allein zusammengestellt, was bereits geleistet worden ist, sondern auch hervorgehoben, was noch der Entwickelung und Bearbeitung harrt.

Japan. Die Japaner und ihre wirtschaftliche Entwicklung. Von Prof. Dr. Rathgen.

Vermag auf Grund eigener langjähriger Erfahrung ein wirkliches Verständnis der merkwürdigen und für uns wirtschaftlich so wichtigen Erscheinung der fabelhaften Entwicklung Japans zu eröffnen.

Jesuiten. Die Jesuiten. Eine histor. Skizze von H. Boehmer-Romundt.
Ein Büchlein nicht für oder gegen, sondern über die Jesuiten, also der Versuch einer gerechten Würdigung des vielgenannten Ordens.

Jesus. Die Gleichnisse Jesu. Zugleich Anleitung zu einem quellenmäßigen Verständnis der Evangelien. Von Lic. Privatdozent Weinel. 2. Aufl.
Will gegenüber kirchlicher und nichtkirchlicher Allegorisierung der Gleichnisse Jesu mit ihrer richtigen, wörtlichen Auffassung bekannt machen und verbindet damit eine Einführung in die Arbeit der modernen Theologie.

Illustrationskunst. Die deutsche Illustration. Von Professor Dr. Rudolf Kautzsch. Mit zahlreichen Abbildungen.
Behandelt ein besonders wichtiges und besonders lehrreiches Gebiet der Kunst und leistet zugleich, indem es an der Hand der Geschichte das Charakteristische der Illustration als Kunst zu erforschen sucht, ein gut Stück „Kunsterziehung".

Ingenieurtechnik. Schöpfungen der Ingenieurtechnik der Neuzeit. Von Ingenieur Curt Merckel. Mit zahlreichen Abbildungen.
Führt eine Reihe hervorragender und interessanter Ingenieurbauten nach ihrer technischen und wirtschaftlichen Bedeutung vor.

——— Bilder aus der Ingenieurtechnik. Von Ingenieur Curt Merckel. Mit 43 Abbildungen im Text und auf einer Doppeltafel.
Zeigt in einer Schilderung der Ingenieurbauten der Babylonier und Assyrer, der Ingenieurtechnik der alten Ägypter unter vergleichsweiser Behandlung der modernen Irrigationsanlagen daselbst, der Schöpfungen der antiken griechischen Ingenieure, des Städtebaues im Altertum und der römischen Wasserleitungsbauten die hohen Leistungen der Völker des Altertums.

Israel s. Religionsgeschichte.

Kalender. Der Kalender. Von Professor Dr. W. Wislicenus.
Erklärt die astronomischen Erscheinungen, die für unsere Zeitrechnung von Bedeutung sind, und schildert die historische Entwicklung des Kalenderwesens.

Kolonien. Die deutschen Kolonien. Land u. Leute. Von Dr. Adolf Heilborn.
Bietet auf Grund der neuesten Forschungen eine geographische und ethnographische Beschreibung unsrer Kolonien, unter Berücksichtigung ihrer wirtschaftlichen Bedeutung.

Kriegswesen. Vom europäischen Kriegswesen im 19. Jahrhundert. Von Major O. von Sothen.
In einzelnen Abschnitten wird insbesondere die Napoleonische und Moltkesche Kriegführung an Beispielen (Jena-Königgrätz-Sedan) dargestellt und durch Kartenskizzen erläutert.

Kunst. Bau und Leben der bildenden Kunst. Von Direktor Dr. Theodor Volbehr.
Führt von einem neuen Standpunkte aus in das Verständnis des Wesens der bildenden Kunst ein, erörtert die Grundlagen der menschlichen Gestaltungskraft und zeigt, wie das künstlerische Interesse sich allmählich weitere und immer weitere Stoffgebiete erobert.

——— Kunstpflege in Haus und Heimat. Von R. Bürkner. Mit 14 Abbildungen.
Das Büchlein soll auf diesem großen Gebiete persönlichen und allgemeinen ästhetischen Lebens ein praktischer Ratgeber sein, der deutlich die Richtlinie zeigt, in der sich häusliches und heimatliches Dasein bewegen muß.

Kunstgeschichte s. Baukunst; Illustration; Schriftwesen.

Leibesübungen. Die Leibesübungen und ihre Bedeutung für die Gesundheit. Von Prof. Dr. R. Zander. 2. Auflage. Mit 19 Abbildungen.
Will darüber aufklären, weshalb und unter welchen Umständen die Leibesübungen segensreich wirken, indem es ihr Wesen, andererseits die in Betracht kommenden Organe bespricht

Licht (s. a. Luft). Das Licht und die Farben. Von Professor Dr. L. Graetz. 2. Auflage. Mit 113 Abbildungen.
Führt von den einfachsten optischen Erscheinungen ausgehend zur tieferen Einsicht in die Natur des Lichtes und der Farben.

Literaturgeschichte s. Drama; Schiller; Theater; Volkslied.

Luft. Luft, Wasser, Licht und Wärme. Neun Vorträge aus der Experimental-Chemie. Von Professor Dr. R. Blochmann. Mit 103 Abbildungen im Text. 2. Auflage.
Führt unter besonderer Berücksichtigung der alltäglichen Erscheinungen des praktischen Lebens in das Verständnis der chemischen Erscheinungen ein.

Mädchenschule. Die höhere Mädchenschule in Deutschland. Von Oberlehrerin M. Martin.
Bietet aus berufenster Feder eine Darstellung der Ziele, der historischen Entwicklung, der heutigen Gestalt und der Zukunftsaufgaben der höheren Mädchenschulen.

Meeresforschung. Meeresforschung und Meeresleben. Von Dr. Janson. Mit vielen Abbildungen.
Schildert kurz und lebendig die Fortschritte der modernen Meeresuntersuchung auf geographischem, physikalisch-chemischem und biologischem Gebiete.

Mensch. Der Mensch. Sechs Vorlesungen aus dem Gebiete der Anthropologie. Von Dr. Adolf Heilborn. Mit zahlreichen Abbildungen.
Stellt die Lehren der „Wissenschaft aller Wissenschaften" streng sachlich und doch durchaus volkstümlich dar: das Wissen vom Ursprung des Menschen, die Entwicklungsgeschichte des Individuums, die künstlerische Betrachtung der Proportionen des menschlichen Körpers und die streng wissenschaftlichen Meßmethoden (Schädelmessung usf.), behandelt ferner die Menschenrassen, die rassenanatomischen Verschiedenheiten, den Tertiärmenschen.

——— Bau und Tätigkeit des menschlichen Körpers. Von Dr. H. Sachs. Mit 37 Abbildungen.
Lehrt die Einrichtung und Tätigkeit der einzelnen Organe des Körpers kennen und sie als Glieder eines einheitlichen Ganzen verstehen.

——— Die Seele des Menschen. Von Professor Dr. Rehmke. 2. Aufl.
Bringt das Seelenwesen und das Seelenleben in seinen Grundzügen und allgemeinen Gesetzen gemeinfaßlich zur Darstellung, um besonders ein Führer zur Seele des Kindes zu sein.

——— Die fünf Sinne des Menschen. Von Dr. Jos. Clem. Kreibig in Wien. Mit 30 Abbildungen im Text.
Beantwortet die Fragen über die Bedeutung, Anzahl, Benennung und Leistungen der Sinne in gemeinfaßlicher Weise.

——— **und Erde.** Mensch und Erde. Skizzen von Wechselbeziehungen zwischen beiden. Von Professor Dr. A. Kirchhoff. 2. Auflage.
Zeigt wie die Ländernatur auf den Menschen und seine Kultur einwirkt durch Schilderungen allgemeiner und besonderer Art über Steppen- und Wüstenvölker, über die Entstehung von Nationen, über Deutschland und China u. a. m.

——— **und Tier.** Der Kampf zwischen Mensch und Tier. Von Prof. Dr. Karl Eckstein. Mit 31 Abbildungen im Text.
Der hohe wirtschaftliche Bedeutung beanspruchende Kampf erfährt eine eingehende, ebenso interessante wie lehrreiche Darstellung.

Menschenleben. Aufgaben und Ziele des Menschenlebens. 2. Auflage. Von Dr. J. Unold in München.
Beantwortet die Frage: Gibt es keine bindenden Regeln des menschlichen Handelns? in zuversichtlich bejahender, zugleich wohlbegründeter Weise.

Metalle. Die Metalle. Von Prof. Dr. K. Scheid. Mit 16 Abbildungen.
Behandelt die für Kulturleben und Industrie wichtigen Metalle nach ihrem Wesen, ihrer Verbreitung und ihrer Gewinnung.

Mikroskop. Mikroskope. Von Dr. W. Scheffer. Mit zahlreichen Abbildungen.
Will bei weiteren Kreisen Interesse und Verständnis für das Mikroskop erwecken durch eine Darstellung der optischen Konstruktion und Wirkung wie der historischen Entwicklung.

Moleküle. Moleküle — Atome — Weltäther. Von Prof. Dr. G. Mie.
Stellt die physikalische Atomlehre als die kurze logische Zusammenfassung einer großen Menge physikalischer Tatsachen unter einem Begriffe dar, die ausführlich und nach Möglichkeit als einzelne Experimente geschildert werden.

Nahrungsmittel s. Chemie; Ernährung.

Naturlehre. Die Grundbegriffe der modernen Naturlehre. Von Felix Auerbach. Mit Abbildungen.
Eine zusammenhängende, für jeden Gebildeten verständliche Entwicklung der Begriffe, die in der modernen Naturlehre eine allgemeine und exakte Rolle spielen.

Nationalökonomie s. Arbeiterschutz; Bevölkerungslehre; Soziale Bewegungen; Wirtschaftsleben.

Naturwissenschaften s. Abstammungslehre; Befruchtungsvorgang; Chemie; Erde; Licht; Luft; Meeresforschung; Mensch; Moleküle; Naturlehre; Pflanzen; Strahlen; Tierleben; Weltall; Wetter.

Nervensystem. Das Nervensystem, sein Bau und seine Bedeutung für Leib und Seele im gesunden und kranken Zustande. Von Professor Dr. R. Zander. Mit zahlreichen Abbildungen.
Die Bedeutung der nervösen Vorgänge für den Körper, die Geistestätigkeit und das Seelenleben wird auf breiter wissenschaftlicher Unterlage allgemeinverständlich dargestellt.

Pädagogik (s. a. Hilfsschulwesen; Mädchenschule). Allgemeine Pädagogik. Von Professor Dr. Theobald Ziegler. 2. Auflage.
Behandelt die großen Fragen der Volkserziehung in praktischer, allgemeinverständlicher Weise und in sittlich-sozialem Geiste.

Palästina. Palästina und seine Geschichte. Sechs Vorträge von Professor Dr. von Soden. Mit 2 Karten und 1 Plan von Jerusalem. 2. Auflage.
Ein Bild nicht nur des Landes selbst, sondern auch alles dessen, was aus ihm hervor- oder über es hingegangen ist im Laufe der Jahrhunderte.

Pflanzen (s. a. Tierleben). Unsere wichtigsten Kulturpflanzen. Von Privatdozent Dr. Giesenhagen in München. Mit zahlr. Abbildungen im Text.
Behandelt die Getreidepflanzen und ihren Anbau nach botanischen wie kulturgeschichtlichen Gesichtspunkten, damit zugleich in anschaulichster Form allgemeine botanische Kenntnisse vermittelnd.

Philosophie (s. a. Menschenleben; Schopenhauer; Weltanschauung). Die Philosophie der Gegenwart in Deutschland. Von Prof. Dr. O. Külpe. 3. Aufl.
Schildert die vier Hauptrichtungen der deutschen Philosophie der Gegenwart, den Positivismus, Materialismus, Naturalismus und Idealismus.

Physik s. Licht; Mikroskop; Moleküle; Naturlehre; Strahlen.

Polarforschung. Die Polarforschung. Von Prof. Dr. Kurt Hassert in Tübingen. Mit mehreren Karten.
Faßt die Hauptfortschritte und Ergebnisse der Jahrhunderte alten, an tragischen und interessanten Momenten überreichen Entdeckungstätigkeit zusammen.

Psychologie s. Mensch; Nervensystem; Seele.

Religionsgeschichte (s. a. Christentum; Jesuiten). Die Grundzüge der israelitischen Religionsgeschichte. Von Professor Dr. Fr. Giesebrecht.

Schildert, wie Israels Religion entsteht, wie sie die nationale Schale sprengt, um in den Propheten die Ansätze einer Menschheitsreligion auszubilden, wie auch diese neue Religion sich verpuppt in die Formen eines Priesterstaats.

Religiöse Strömungen. Die religiösen Strömungen der Gegenwart. Von Superintendent D. A. H. Braasch.

Will die gegenwärtige religiöse Lage nach ihren bedeutsamen Seiten hin darlegen, ihr geschichtliches Verständnis vermitteln und einen jeden in den Stand setzen, selbst bestimmte Stellung zur künftigen Entwicklung zu nehmen.

Restauration s. Geschichte.

Revolution (s. a. Geschichte). 1848. 6 Vorträge von Prof. Dr. O. Weber.

Bringt auf Grund des überreichen Materials in knapper Form eine Darstellung der wichtigen Ereignisse des Jahres 1848, dieser nahezu über ganz Europa verbreiteten großen Bewegung in ihrer bis zur Gegenwart reichenden Wirkung.

Rom. Die ständischen und sozialen Kämpfe in der römischen Republik. Von Leo Bloch.

Behandelt die Sozialgeschichte Roms, soweit sie mit Rücksicht auf die die Gegenwart bewegenden Fragen von allgemeinem Interesse ist.

Schiller. Von Professor Dr. Th. Ziegler. Mit dem Bildnis Schillers von Kügelgen in Heliogravüre.

Gedacht ist das Büchlein als eine Einführung in das Verständnis von Schillers Werdegang und Werken. Zu diesem Zweck bespricht der Verfasser vor allem die Dramen Schillers und sein Leben, ebenso werden auch einzelne seiner lyrischen Gedichte und die historischen und die philosophischen Studien Schillers als ein wichtiges Glied in der Kette seiner Entwicklung behandelt.

Schopenhauer. Von H. Richert. Mit dem Bildnis Schopenhauers.

Die Vorträge wollen in die Lektüre der Schriften Schopenhauers einführen und einen zusammenfassenden Überblick über das Ganze des Systems geben. Die Anmerkungen und literarischen Nachweise sollen dem Leser ermöglichen, die ihn interessierenden Ausführungen in den Werken Schopenhauers oder in der Schopenhauerliteratur nachzulesen.

Schriftwesen. Schrift- und Buchwesen in alter und neuer Zeit. Von Professor Dr. O. Weise. Reich illustriert. 2. Auflage.

Verfolgt durch mehr als vier Jahrtausende Schrift-, Brief- und Zeitungswesen, Buchhandel und Bibliotheken.

Schulwesen s. Hilfsschulwesen; Mädchenschule; Pädagogik.

Sinnesleben s. Mensch.

Soziale Bewegungen (s. a. Arbeiterschutz). Soziale Bewegungen und Theorien bis zur modernen Arbeiterbewegung. Von G. Maier. 2. Auflage.

Will auf historischem Wege in die Wirtschaftslehre einführen, den Sinn für soziale Fragen wecken und klären.

Städtewesen. Deutsche Städte und Bürger im Mittelalter. Von Oberlehrer Dr. Heil. Mit Abbildungen.

Stellt die geschichtliche Entwicklung dar, schildert die wirtschaftlichen, sozialen und staatsrechtlichen Verhältnisse und gibt ein zusammenfassendes Bild von der äußeren Erscheinung und dem inneren Leben der deutschen Städte.

Strahlen (s. a. Licht). Sichtbare und unsichtbare Strahlen. Von Professor Dr. R. Börnstein und Professor Dr. W. Marckwald.

Schildert die verschiedenen Arten der Strahlen, darunter die Kathoden- und Röntgenstrahlen, die Hertzschen Wellen, die Strahlungen der radioaktiven Körper (Uran und Radium) nach ihrer Entstehung und Wirkungsweise, unter Darstellung der charakteristischen Vorgänge der Strahlung.

Technik (s. a. Dampf; Eisenbahnen; Eisenhüttenwesen; Ingenieurtechnik; Metalle; Mikroskop; Wärmekraftmaschinen). Am sausenden Webstuhl der Zeit. Übersicht der Wirkungen der Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik. Von Launhardt, Geh. Regierungs-Rat, Professor an der Technischen Hochschule zu Hannover. Mit vielen Abbildungen. 2. Auflage.

Ein geistreicher Rückblick auf die Entwicklung der Naturwissenschaften und der Technik, der die Weltwunder unserer Zeit verdankt werden.

Theater (s. a. Drama). Das Theater. Von Privatdozent Dr. Borinski. Mit 8 Bildnissen.

Läßt bei der Vorführung der dramatischen Gattungen die dramatischen Muster der Völker und Zeiten tunlichst selbst reden.

Theologie s. Christentum; Jesuiten; Jesus; Palästina; Religionsgeschichte; Religiöse Strömungen.

Tierleben (s. a. Mensch und Tier). Bau und Leben des Tieres. Von Dr. W. Haacke. Mit zahlreichen Abbildungen im Text.

Zeigt die Tiere als Glieder der Gesamtnatur und lehrt uns zugleich Verständnis und Bewunderung für deren wunderbare Harmonie.

——— Die Beziehungen der Tiere zueinander und zur Pflanzenwelt. Von Professor Dr. K. Kraepelin.

In großen Zügen eine Fülle wechselseitiger Beziehungen der Organismen zueinander.

Tuberkulose. Die Tuberkulose, ihr Wesen, ihre Verbreitung, Ursache, Verhütung und Heilung. Gemeinfaßlich dargestellt für die Gebildeten aller Stände von Oberstabsarzt Dr. Schumburg. Mit zahlr. Abbildungen.

Verbreitet sich über das Wesen und die Ursache der Tuberkulose und entwickelt daraus die Lehre von der Bekämpfung derselben.

Turnen s. Leibesübungen.

Verfassung (s. a. Fürstentum). Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches. Sechs Vorträge von Professor Dr. E. Loening.

Beabsichtigt in gemeinverständlicher Sprache in das Verfassungsrecht des Deutschen Reiches einzuführen, soweit dies für jeden Deutschen erforderlich ist.

Verkehrsentwicklung (s. a. Eisenbahnen; Technik). Verkehrsentwicklung in Deutschland. 1800—1900. Vorträge über Deutschlands Eisenbahnen und Binnenwasserstraßen, ihre Entwicklung und Verwaltung, sowie ihre Bedeutung für die heutige Volkswirtschaft von Professor Dr. Walther Lotz.

Erörtert nach einer Geschichte des Eisenbahnwesens insbesondere Tarifwesen, Binnenwasserstraßen und Wirkungen der modernen Verkehrsmittel.

Versicherung s. Arbeiterschutz

Volkslied. Das deutsche Volkslied. Über Wesen und Werden des deutschen Volksgesanges. Von Privatdozent Dr. J. W. Bruinier. 2. Aufl.

Handelt in schwungvoller Darstellung vom Wesen und Werden des deutschen Volksgesanges.

Volksstämme. Die deutschen Volksstämme und Landschaften. Von Professor Dr. O. Weise. 2. Auflage. Mit 26 Abbildungen.

Schildert, durch eine gute Auswahl von Städte-, Landschafts- und anderen Bildern unterstützt, die Eigenart der deutschen Gau

Volkswirtschaftslehre
Soziale Bewegungen; De

Wärme s. Luft.

Wärmekraftmaschine
den Bau der neueren
Vater. Mit zahlreichen

Will durch eine allgemein bil
wichtiger werdenden Gas-, Pet

Wasser s. Luft.

Weltall. Der Bau d
2. Auflage. Mit zahlrei

Will in das Hauptproblem der

Weltanschauung (s. a
Philosophen der Neuzeit.

Will mit den bedeutendsten
Beschränkung auf die Darst
beherrschenden und charakterist
so ein möglichst klares Gesam

Weltäther s. Moleküle

Wetter. Wind und
27 Figuren im Text un

Schildert die historischen Wu
ihre Bedeutung im gesamten
welche dem ausübenden Me
Wettervorhersage.

Wirtschaftsgeschichte s. Eisenbahnen; Handwerk; Japan; Rom; Soziale Bewegungen; Verkehrsentwicklung; Wirtschaftsleben.

Wirtschaftsleben. Die Entwicklung des deutschen Wirtschaftslebens im 19. Jahrhundert. Von Professor Dr. L. Pohle.

Gibt in gedrängter Form einen Überblick über die gewaltige Umwälzung, die die deutsche Volkswirtschaft im letzten Jahrhundert durchgemacht hat.

en. Auf geographischer Grundlage ge-
schil Mit 4 Karten.

Beab den sieghaften Aufschwung unseres wirtschaftlichen
Lebe chs herbeizuführen.

Zo

